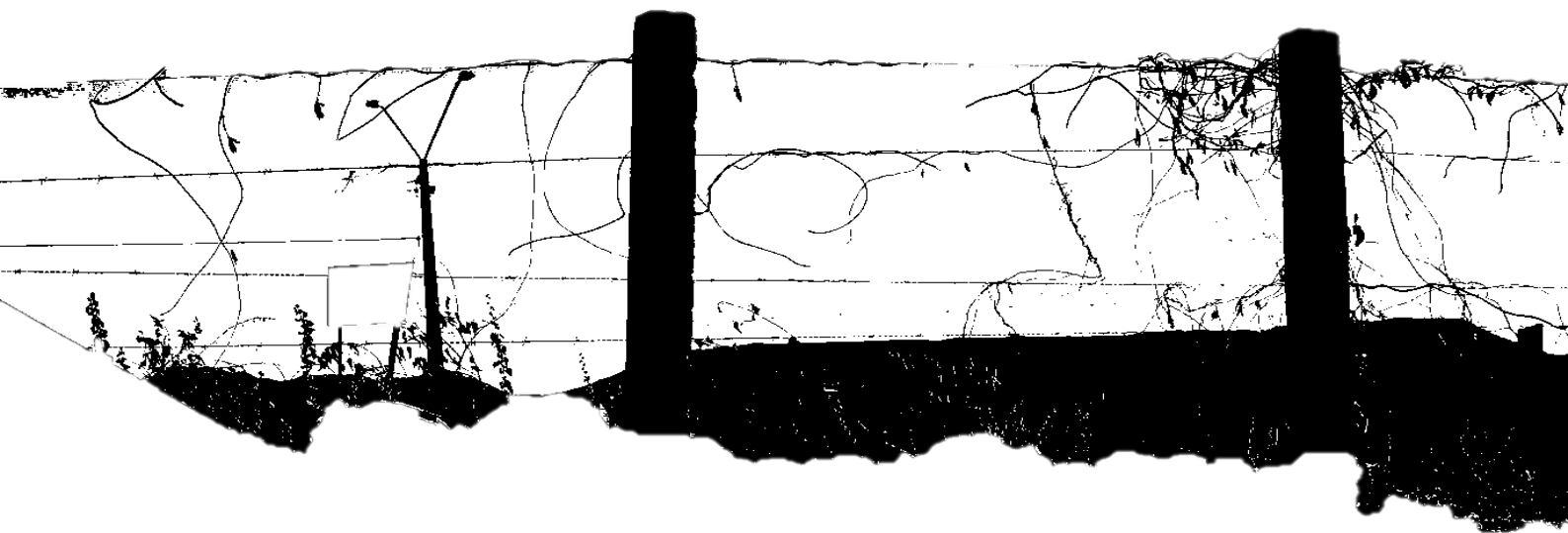




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA



**ALÉM DAS CERCAS, O QUE HÁ?:
A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital**

Salvador

2020

IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA

ALÉM DAS CERCAS, O QUE HÁ?

A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sena, Ivânia Paula Freitas de Souza.

Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital / Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. – 2020.

440 p.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Educação no campo. 2. Cultura digital. 3. Educação humanística. 4. Política e educação. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 – 23. ed.

IVÂNIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA

ALÉM DAS CERCAS, O QUE HÁ?:

A Educação do Campo no contexto da Cultura Digital

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, defendida e aprovada em 31 de agosto de 2020.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Nelson de Luca Preto
Doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a. Celi Nelza Zulke Taffarel
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a. Marize Souza Carvalho
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

À flor, Margarida, minha mãe e
ao poeta, cantador das coisas do
Sertão, Janjão, meu pai.



Desenho: Thauan Maia Kuhin

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra certa.

Minha família (pais, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, vocês são meu porto seguro), especialmente, meu companheiro de sonhos, Ivanildo Freire, minhas meninas e menino (Rosinha, Naná e João, incluindo, os filhos caninos Sheike e Lili, - companhia 24 horas), vocês sempre estão comigo, não importam as consequências e isso me deixa bem.

A todos vocês que cruzaram meu caminho me trazendo alegrias ou alguma tristeza, experiências necessárias para meu amadurecimento e evolução.

Aos amigos que atuaram como “equipe de apoio”, carinhosamente me ajudando em revisões de texto, dialogando sobre minhas ideias, ou mesmo, articulando o encontro nas escolas-comunidades envolvidas na pesquisa e até com um lindo desenho para compor a tese: Juscelita Rosa, Edeil Reis, Átila Lima, Tiala Albuquerque, Pascoal Eron, Maria Elizabeth, Adson Bastos Adlândia Dias, Edineide Vithor e Thauan Kuhin.

A vocês que aceitaram colaborar com esta pesquisa, professores, estudantes, lideranças comunitárias das duas escolas, guardo vocês no meu coração, assim como, os companheiros pesquisadores, educadores populares da Articulação Interterritorial de Educação do Campo.

Aos que cuidaram de minha saúde física, pois, sem eles e elas, não teria dado para chegar aqui: Dr. Érico, Dr. Moacir, Dr. Sergei, Katinha, Cris Viana, Carol, Rousimar.

Aos amigos e amigas que torcem por mim, por todas as palavras carinhosas, por todo carinho que recebo de vocês.

Ao GEC, pela oportunidade de aprendizagem, aos bons diálogos, às revisões do texto, às dicas. Destaco aqui, Caio, Sule, Yaymar, Carol, Jaqueline, Rafael, Roger, Uriel.

À FAPESB, pelo apoio financeiro indispensável para conseguir dar conta do percurso com mais tranquilidade.

À Maria Helena Bonilla, pelas incontáveis aprendizagens que a nossa relação me trouxe.

À amiga-irmã Marize Carvalho, por ser tão acolhedora, incentivadora, desde sempre.

À Celi Taffarel, pela aposta em mim, por tudo que você me ensina com sua coragem.

Ao Professor Nelson Pretto, sua simplicidade em partilhar conhecimentos faz toda a diferença para quem cruza seu caminho. O GEC é a expressão desse movimento grandioso de compartilhamento e coletividade.

Aos queridos membros da banca, por me honrarem com sua disponibilidade em colaborar com a avaliação desta pesquisa.

Gratidão a UNEB. Sou feliz por fazer parte dessa instituição, aqui incluo todos que foram meus professores, alunos, colegas de trabalho. Gratidão especial aos amigos que partiram para outra dimensão, Professor Paulo Machado e Professor Marcos Fábio. Professor Paulo, você leu as primeiras linhas do projeto que escrevi para concorrer ao doutorado, mas não deu tempo de saber da minha aprovação. Deve ter sorrido de lá de cima, dizendo com seus olhos brilhantes, “eu não disse que você seria aceita, chefinha?”. E você, querido Marcos Fábio, quero dizer que não chegamos a tomar o café que ficou combinado um dia antes da sua partida, mas que alegria que pudemos ter uma última conversa! Obrigada pelo apoio, meus queridos!! Que estejam festejando no céu de amor que está além daqui.

À UFBA, por me acolher duas vezes. Tornou-se uma segunda casa-formativa e isso muito me honra.

A Deus pai, unidade criadora do universo, força infinita de amor, pela vida e todas as bênçãos.

Deixe-me dizer-lhe, correndo o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é guiado por grandes sentimentos de amor.
Che Guevara

Amar e mudar as coisas me interessa mais.
Belchior

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Além das cercas, o que há?: a educação do campo no contexto da cultura digital.** 440p. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A tese apresenta a Educação do Campo no contexto da Cultura Digital, dialogando dialeticamente com o processo de reestruturação e expansão do capital, que tem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como aliadas. Parte do reconhecimento de que a cultura digital reconfigurou os modos de produção, acesso e distribuição do conhecimento na atualidade, e gerou novas práticas colaborativas e sociais. No Campo brasileiro, pessoas de todas as idades se utilizam dos mais diversos meios tecnológicos, diariamente. Os camponeses, que têm em sua pauta a luta pela terra, pela água e pelo alimento sem agrotóxico, também reivindicam o conhecimento como direito. A cultura digital é um tema olhado sob uma desconfiança compreensível, já que, historicamente, as tecnologias sob o domínio do grande capital não chegaram ao Campo como aliadas dos trabalhadores e sim como parte de um projeto de desenvolvimento cuja lógica é sempre de dominação para expansão dos interesses do mercado e expropriação dos camponeses. Nesse sentido, nos interessou conhecer: quais desafios da Educação do Campo no contexto da cultura digital? Quais características do processo de acesso, produção e difusão do conhecimento nessa cultura? Como as TIC se fazem presentes no cotidiano do Campo? Como os camponeses, sobretudo os jovens, se relacionam com essas tecnologias? O acesso de alunos e professores às tecnologias digitais da informação e comunicação, provoca que alterações no cotidiano da Escola do Campo? Quais os limites e possibilidades da formação humana no contexto da cultura digital? Como objetivo buscou-se compreender quais desafios teórico-práticos estão colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital. A pesquisa envolveu estudantes, professores, lideranças de duas comunidades rurais do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, pesquisadores e movimentos sociais da Articulação Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido. O método de pesquisa e de análise foi a perspectiva histórico-dialética. O percurso constituiu-se da elucidação dos desafios e potencialidades evidenciados na realidade objetiva, a partir da construção de relações teóricas entre as visões dos sujeitos sobre as tecnologias, os processos educativos na cultura digital e os princípios que sustentam o conceito de Educação do Campo, tomando por base as categorias contradição e totalidade, na relação dialética entre particular-geral, tese-antítese, concreto-abstrato, indivíduo-coletividade, buscando interpretar a realidade social pelo movimento real das coisas, ultrapassando a aparência e as representações. Dos resultados gerados, destacamos que há muitos limites na relação dos sujeitos do campo com as TIC, dentre eles, o caráter de apenas consumidores de conteúdo, que os expõe aos desejos e intenções do capital. Contudo, a realidade concreta explicita que as TIC podem ser importantes aliadas nas lutas dos trabalhadores, desde que constituam, sobre elas, uma percepção crítica das relações que as perpassam e se apropriem da tecnologia na sua totalidade - desde o direito ao acesso, até ao domínio do potencial de produção e comunicação do conhecimento que ela é capaz de gerar e comunicar. Dentre as conclusões, constata-se que as TIC constituem parte do projeto de inserção dos valores do capital na educação, os quais são representados pela forte presença de movimentos que reúnem empresários, como o Todos pela Educação, que têm influenciado as políticas públicas, sobretudo, as reformas curriculares. A tese afirma a relação do processo destas reformas com a reestruturação do capital e do trabalho, chamando para o alinhamento político-pedagógico da Educação do Campo ao projeto histórico emancipador da classe trabalhadora. Nesse sentido, é preciso discutir as TIC numa perspectiva crítico-superadora voltada, portanto, ao fortalecimento da Educação do Campo.

Palavras Chave: Educação do Campo, Cultura Digital, Formação Humana, Políticas Educacionais

SENA, Ivânia Paula Freitas de. **What are there beyond fences?:** rural education in the context of digital culture. 440p. 2020. Thesis (Ph.D.) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This dissertation presents Rural Education in the context of Digital Culture, in dialectically dialogue with the restructuring and expansion of capital, which has Information and Communication Technology (ICT) as an ally. It assumes that the digital culture has reconfigured the modes of production, access and distribution of knowledge nowadays, and has generated new social and collaborative practices. In Brazilian countryside, people of all ages use the most diverse technological facilities on a daily basis. Peasants, who has in their agenda the struggle for land, for water and for food with no agrochemicals, also claim knowledge as a right. Digital culture is seen as a suspicious issue, what is understandable, since technologies, which are under the domain of capital, has not historically arrived in the countryside as allies to the workers, but rather as part of a developing project whose logic is always related to the domination to the expansion of the interests of the market and to the expropriation of peasants. Therefore, we were interested in knowing: what are the challenges of rural education in the context of digital culture? What are the characteristics of the process of access, production and spreading of knowledge in this culture? How ITC are presented in everyday life in countryside? How peasants, especially young ones, interact with these technologies? What changes does the access to digital information and communication technologies by teachers and students provoke in everyday life in rural schools? What are the limits and possibilities for human formation in the context of digital culture? The objective was to understand what theoretic and practical challenges are posed to rural education in the context of digital culture. The research involved students, teachers, leaders of two rural communities of Itapicuru North Piemont Territory of Identity, researchers and social movements from the Interterritorial Articulation of Rural Education in Semiarid. The method of research and analysis was the dialectical historical perspective. The itinerary was constituted by the elucidation of challenges and potentialities that were evinced in the objective reality from the construction of theoretical relations through the view of the individuals about technologies, educational process in digital culture and the principles that support the concept of rural education, taking as a basis the contradiction and totality categories, in the dialectical relation between general-particular, thesis-antithesis, abstract-concrete, individual-collectivity, trying to interpret social reality through the real movement of things, beyond appearance and representation. From the generated results, we highlight that there are many limits in the relationship between individuals from countryside and the ICT, among them, the aspect of being just consumers of contents, what put them exposed to the intentions and desires of the capital. However, concrete reality reveals that ICT can be important ally for the workers' struggle, as long as they construct a critical view about the relations in it and appropriate of technology in its totality – from the right to the access up to the domain of the potentiality of the production and communication of the knowledge that ICT is capable of generating and communicating. Among the conclusions it is found that ICT is part of the project for the insertion of values from capital into education, which are represented by the strong presence of movements that gather businessmen, for example the Everybody for Education, who has influenced public policies, specially the curricular reforms. This dissertation points out the relationship between this reform process and the restructuring of capital and labor, claiming for the political and pedagogical alignment of rural education to the historical and emancipatory project of working class. Thus, it is necessary to discuss the ICT issue in a critical and overcoming perspective compromised, therefore, with the enhancement of rural education.

Keywords: Rural Education, Digital Culture, Human Formation, Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
BIRD	<i>Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BP	British Petroleum
CAD	Comitê de Assistência ao Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CETA	<i>Coordenação</i> Estadual de Trabalhadores Assentados e Acampados
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CMI	Conselho Indígena Missionário
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOU	Diário Oficial da União
DRP	Diagnóstico Rural Participativo
EAD	Educação à Distância
EFA	Escola Família Agrícola
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEC	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF-BAIANO	Instituto Federal de Baiano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MAPA	Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento
MBL	Movimento Brasil Livre
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NEDET	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PPA	Plano Plurianual
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNERA	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PSL	Partido Socialista Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária
PROCUC	Programa de Convivência com o Semiárido em Canudos, Uauá e Curaçá
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
HRW	Human Rights Watch
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UNE	União Nacional dos Estudantes
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
TIPNI	Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa da grande rede	87
Figura 1 -	Mapa 1: Compreensão dos sujeitos sobre cultura digital.....	88
Figura 2 -	Mapa 2: Efeitos da cultura digital	89
Figura 3 -	Mapa 3: Processos educativos na relação com a cultura digital	89
Figura 4 -	Mapa 4: As contradições e imposições da cultura digital	90
Figura 6 -	Capa do Álbum Parabolicamará	120
Quadro 1 -	Quadro relacional das premissas e perspectivas que dão base ao consenso político nas reformas da educação	290
Figura 7 -	Relação professores e estudantes com as tecnologias digitais	346

SUMÁRIO

PRÓLOGO	23
DE ONDE VENHO - DO BARRO QUE ME FORJOU FIZ O CHÃO PARA CAMINHAR	27
SEÇÃO I	35
PARA ALÉM DAS CONSTATAÇÕES: OUTRAS PERGUNTAS, NOVAS EMPREITADAS	35
SEÇÃO II	59
OS MODOS DE CONHECER E EXPLICAR A VIDA NO CAMPO: OUTROS DIÁLOGOS COM O CONHECIMENTO E COM A CIÊNCIA	59
2.1 A CRÍTICA À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: tensões sobre o óbvio?.....	72
2.2 ITINERÁRIO INVESTIGATIVO: a pesquisa como ato coletivo em movimento – “UBUNTU”	76
2.2.1 A autoria como um exercício crítico filosófico da investigação	79
2.3 A PESQUISA E SEU CAMPO: Cenários, sujeitos e processos	84
2.3.1 Princípios e formato dos caminhos da pesquisa em campo	86
2.3.2 Desdobramentos: as rodas de conversa	88
2.4 A DIALÉTICA COMO PRINCÍPIO E MÉTODO DA SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA	89
2.4.1 Síntese do percurso da organização dos achados da pesquisa.....	93
SEÇÃO III	101
A FORMAÇÃO HUMANA – UMA TAREFA EDUCATIVA PARA ALÉM DA ESCOLA	101
3.1 O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: de qual (ou quais) conhecimentos estamos falando?.....	109
3.2 A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	117
SEÇÃO IV	127
CULTURA DIGITAL, MUITOS TEMPOS EM UM SÓ TEMPO	127
4. 1 CULTURA DIGITAL – CHEGOU “O ADMIRÁVEL MUNDO NOVO”?.....	139
4.2 TEMPOS DE ESPERANÇAS E AMEAÇAS!	144
4.2.1 A sociedade digital e o encontro inesperado (!) entre a informação e a ignorância	158
SEÇÃO V	185

O CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO: "ALÉM DAS CERCAS EMBANDEIRADAS QUE SEPARAM OS QUINTAIS", HÁ LUTAS!	185
5. 1 AS BASES DOS "NOVOS" E "VELHOS CONFLITOS: O que está em disputa?	208
5. 2 AS LUTAS NO CAMPO NÃO SE ISOLAM DAS OUTRAS LUTAS: a relação entre a desigualdade social, econômica, a concentração da propriedade da terra e as lutas sociais..	219
SEÇÃO VI	239
AS MULTIFACES DO CAPITALISMO NA CULTURA DIGITAL: O CONSENSO IDEOLÓGICO SOBRE UM MODO DE VIDA INSENSATO	239
6.1 A INSENSATEZ CONSENSUADA: Consumismo, individualismo e as superficialidades como valores	248
6.2. O FETICHISMO DA IMAGEM E A SUPERVALORIZAÇÃO DA APARÊNCIA: a expansão dos valores do capital sobre a subjetividade	263
SEÇÃO VII	287
A EDUCAÇÃO DO CAMPO É LUTA SOCIAL: ENFRENTAMENTOS INEVITÁVEIS DE UMA PERSPECTIVA FORMATIVA QUE DESAFIA A LÓGICA HEGEMÔNICA	287
7.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DO CAPITAL	314
7. 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: desafios e perspectivas para a escola e para os processos formativos nas Redes e Sistemas de Ensino	343
7. 2.1 A internet e os <i>smartfones</i> provocando inquietações no cotidiano das Escolas do Campo: "nada será como antes", isso é fato!	352
7.2.2 Questões que perpassam a formação docente e desafiam as redes e sistemas de ensino na condução da Educação dos Campo	359
CONSIDERAÇÕES FINAIS	377
EPÍLOGO	395
REFERÊNCIAS	401
APÊNDICES	423

PRÓLOGO



Só quem já morreu na fogueira sabe o que é ser carvão. (Rita Lee)

Ainda criança, ouvi, vi, senti e vivenciei experiências pelas quais nenhuma criança deveria passar. Não foram poucos os olhares ‘estranhos’ que às vezes revelavam ‘nojo’, ‘pena’ e até desprezo da menina que era filha de uma merendeira e de um criador de bode. As estranhas experiências vividas ao longo da infância vinham sempre da relação com adultos. Irmãos, mães, pais de minhas amigas, que sempre olhavam ‘diferente’ para a menina pobre que brincava no meio das outras de classe (e cor) não iguais a elas. A menina que não usava as mesmas roupas, que não tinha os mesmos brinquedos, cujos pais eram gente simples, pessoas pobres da roça, tentando vencer na vida.

Quando criança, não sabia sequer que existia a palavra preconceito. Descobri seu significado bem mais tarde, e nem precisei pensar muito, pois seus efeitos avassaladores já estavam em mim. Era familiar. Ao tornar-me adulta, percebi que o preconceito ainda estava lá. Estranhamente, ele insistia em fazer-se presente em muitas situações do meu cotidiano. Fosse na loja ‘chique’ quando era olhada de baixo para cima, como se perguntassem: “o que você faz aqui? ”, outras vezes (e não raro), em ambientes onde as pessoas se vestem igual, falam igual e agem da mesma forma; tive sempre meu lugar demarcado (às vezes só pra

contrariar), com roupas diferentes (até fora de moda), falas próprias, princípios e ações distintas dos habituais.

Em tempos de comportamentos cada dia mais padronizados e valores fúteis, manter determinadas posturas significa andar na contramão. Nos ambientes de trabalho (por exemplo), sobretudo no ambiente da academia, as marcas das ‘diferenças’, a saída do ‘padrão’ (ser pedagoga, inclusive, com postura de opinar, contrapor-se, posicionar-se) sempre me colocou muito próxima de situações altamente preconceituosas e doloridas. Porém, mesmo conhecedora (íntima) desse bicho chamado preconceito, me neguei a aceitá-lo como algo ‘natural’. Sinto seu cheiro de longe, no olhar atravessado, na palavra “mal” colocada, no rosto que se vira, na voz que se cala, na agressão descabida e gratuita, no gesto quase imperceptível que agride, ofende e desestimula a ação, a palavra, o sonho. Todavia, quanto mais o preconceito se apresenta, mais me torno combatente! Isso exige muito esforço para não desistir, não esmorecer.

Como não poderia deixar de ser, fiz a opção profissional de andar lado a lado com meus pares, defender o que eu acreditava ser justo. Militar na área de Educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo, andar junto aos movimentos sociais no Semiárido, aprender com os camponeses, e combater, veementemente, as formas de opressão, de silenciamento, de alienação, agregando sempre os mais frágeis, e jamais calar diante das injustiças. Tais opções me colocaram diuturnamente diante de velhas e novas formas de manifestação do preconceito que, muitas vezes, só sabe que é ele que está ali quem já o sentiu na pele, pelo sal das lágrimas, pelo nó na garganta.

Carregar uma identidade, demarcar um lugar de partida e ter claro o ponto de chegada é sempre um desafio que nos coloca no fio da navalha. Crescer à margem nos faz menos, danifica a alma, porém, ao sobrevivermos, saímos mais fortes e dispostos a lutar. Assim como tantos outros e outras que nasceram sem privilégios econômicos, sei bem o que é ser desautorizada de tudo, de pensar, de se manifestar, de ser o que se é. Contudo, deixar-se silenciar é uma condição inaceitável para quem ousou, desde criança, quebrar regras e sonhar em ser mais.

A tese que aqui apresento resulta desse itinerário permanente pela superação de todas as formas de opressão, pelo direito de sermos quem somos e de sonhar nossos próprios sonhos. Sobretudo, pelo direito de dizer a palavra, de pensar livre de rótulos, de formatos, embora isso desafie a própria academia, sua visão de ciência, de conhecimento e de relevância acadêmica daquilo que produzimos. Pensar com autoria, escrever com autoria, questionar o já

estabelecido é, sem dúvidas, uma ousadia, para muitos, inoportuna. Mas, é na ousadia que me faço pensante e que me sinto cumprindo a tarefa que tenho que cumprir.

A minha militância, na defesa dos que, como eu, não nasceram sob o privilégio da riqueza material, é meu jeito de manter a fé na vida e seguir adiante. Costumo dizer que sou moldada de sonhos, de uma insistente esperança, semeada e cultivada nos tantos encontros com gentes que, também como eu, enxergam no outro, extensão de si. Gentes que não se fizeram indiferentes aos olhos lacrimejados da mãe que vê o dia nascer e a noite chegar sem ter como alimentar seus filhos, gentes indignadas pela condição de invisibilidade dos que estão na periferia dos direitos e que choram sozinhos suas dores, gentes que sabem ser impossível ignorar o sangue derramado, as vidas ceifadas, interrompidas, na luta corajosa de homens e mulheres pelo direito de todos viverem com dignidade.

Estes sentimentos, frutos dos muitos caminhos por onde andei, são as linhas do tecido que me forma. Sou feita de muitos pedaços, dos sonhos partilhados e aprendidos com essas tantas gentes que tive o privilégio de encontrar. Como uma colcha de retalhos, cada parte de mim é uma peça vinda de um lugar, mas que só faz diferença quando se une aos outros pedaços. Essa tese, as palavras que vão lhe dando sentidos (muitas vezes de forma carinhosa, noutras tantas, indignada), são a materialização dessa construção coletivizada de quem sou, dessa identidade partilhada, forjado na luta e na esperança com e de tantas outras pessoas que me ensinaram a ver o mundo como o vejo.

O que está posto nos parágrafos de cada seção que vai tecendo o texto foi costurado desde a experiência vivida, sentida, inclusive na palavra gramaticalmente “mal colocada” de tantos homens e mulheres com quem pude conviver, aprender e admirar. Eles e elas me ensinaram que suas ideias e sabedoria os colocavam além dos limites do domínio das normas da língua convencional, sua riqueza residia em sua coragem diária de achar brechas para viverem e se manterem esperançosos, sob condições tão duras e, muitas vezes, desumanas. Para eles e elas, assim como para mim, desistir não faz parte do nosso dicionário.

Todo o texto que apresento aqui em diante tem cheiro de suor, cheiro de terra, cheiro de gente. Tem marca de vozes, de clamores, de denúncias, de desejos, que brotam de um chão real e para ele se volta, sem a menor pretensão de ser disseminador de respostas definitivas sobre qualquer que seja a indagação. Por ser uma produção tão implicada, carregada de identidade, pode provocar estranhamento daqueles que não se sentem muito bem, lidando com gente de verdade, gente com cheiro de mato e sotaque carregado.

Mas, ressalto que essa tese é também um trabalho para questionar, vislumbrar horizontes elucidativos, traçar perguntas e mais perguntas. Não é uma escrita para consensuar

opiniões ou para dizer o que se espera ouvir e sim para dizer o que precisa ser dito. É um exercício de pensamento livre, crítico e questionador, que busca ser colaborativo de outras possibilidades de diálogo, para manter viva a esperança de que há sempre a possibilidade de transgredir o óbvio e vislumbrar outros caminhos. Portanto, tudo aqui é provisório e pode ser questionado. A única manifestação recusada é aquela que se sustenta em marcas preconceituosas dos que acham suas posições superiores, inquestionáveis ou daqueles que só validam aquilo que converge com suas opiniões.

Por fim, vale dizer, e todo o texto, daqui em diante, pretende fazê-lo melhor, que esse trabalho foi escrito com muita consciência política de quem sabe exatamente o barro do qual foi forjada e do chão quente onde pisam seus pés. Portanto, qualquer semelhança dessa tese com um manifesto político não é mera coincidência.

**DE ONDE VENHO - DO BARRO QUE ME FORJOU FIZ O CHÃO
PARA CAMINHAR**



*Por fim um crítico sagaz revelou
(eu já sabia que iam descobrir)
que nos meus contos sou parcial
e tangencialmente apela
que assuma a neutralidade
como qualquer intelectual que se respeite
creio que tem razão
sou parcial disto não tem dúvida
mais ainda eu diria que um parcial irrecuperável
caso perdido enfim já que por mais esforço que faça
nunca poderei chegar a ser neutro
[...] sou parcial
incuravelmente parcial
e mesmo que possa soar um pouco estranho
totalmente parcial já sei
isso significa que não poderia aspirar
a tantíssimas honras e reputações
e preces e dignidades
que o mundo reserva para os intelectuais
que se respeitam
quer dizer para os neutros
com um agravante
como cada vez existem menos neutros
as distinções
se dividem entre pouquíssimos
[...]além disso e a partir das minhas confessas limitações
devo reconhecer
que a esses poucos neutros
tenho certa admiração ou melhor
lhes reservo certo assombro
já que na realidade é necessário uma
têmpera de aço
para se manter neutro [...]*

(Mario Benedetti. **Sou um caso perdido.**
In: Poesia da Luta na América Latina, 2017)

*É que tem mais chã nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais
estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.*

Cora Coralina

Quem se propõe vivenciar um processo de pesquisa parte para essa empreitada estimulado por razões que estão diretamente ligadas às suas identidades, seu percurso de vida, trajetória profissional e/ou mesmo afetiva. Aliás, a vida, a profissão, os afetos, todos são constituintes de quem somos, e separá-los é sempre um exercício quase impossível. A primeira parte deste trabalho trata de contar parte de minhas itinerâncias e de como eu cheguei até ao doutoramento em Educação da Universidade Federal da Bahia. Situo minha trajetória dando ênfase à minha militância junto aos meus pares, gentes com quem dividi sonhos e com as quais me constituí quem sou, de modo que justifico, ou melhor, exponho, nesse percurso, os elementos que me condicionaram ao estudo aqui tratado, em sua relação direta com as inúmeras questões que por ele se atravessam.

Debaixo do barro do chão da pista onde se dança. É como se Deus irradiasse uma forte energia. Que sobe pelo chão. E se transforma em ondas de baião, xaxado e xote. Que balança a trança do cabelo da menina, e quanta alegria! (MORAES; FERREIRA, 1992¹).

Nasci numa tarde quente do ano de 1976 na pequena Fonte Nova, uma propriedade rural localizada no município de Uauá, situada no “Sertão de Canudos”, região Nordeste da Bahia. Tinha pouco mais de um ano de idade quando meus pais mudaram para a cidade, em busca de garantir escola para os oito filhos, dos quais sou a mais nova. Uma infância sem garantias das necessidades básicas de uma criança, porém, vivida com intensidade, sonhos, esperança e muito afeto. Desde cedo, vi meu pai trabalhar arduamente na roça, enquanto transpunha parte do seu cotidiano para canções de profunda beleza que se anunciavam por sua voz grave, entoada com o “auxílio luxuoso” de seu velho e sensível violão. Minha mãe, professora não diplomada, desdobrava-se em várias atividades para que pudessem manter seus oito filhos: dava aulas para jovens não alfabetizados durante algumas noites e, no período diurno, se dedicava ao preparo amoroso e cuidadoso da merenda escolar, como funcionária pública em uma escola da rede estadual. Aos fins de semana, ela dividia seu tempo com uma máquina de costura, já velha, mas

¹ Trecho da canção “De onde vem o baião” – dos compositores José Moraes, José Domingos De Moraes e Lucinete Ferreira, gravada por Gilberto Gil no Álbum Parabolicamará lançado em 1992.

que servia para reaproveitar as roupas usadas que nos eram enviadas por um parente distante e que chegavam como presentes de “Papai Noel”, cujo aroma permanece na memória. Outra parte do tempo, ela passava costurando “para fora”, ou fazendo doces de umbu para uma maior renda ao final do mês. Uma vida de labutas, que serviu para me ensinar o valor das pequenas conquistas, das oportunidades que não podem ser desperdiçadas, da importância de cada passo dado para o futuro sempre presente que é a vida.

Cresci ouvindo as histórias de minha mãe sobre os lugares que ela tinha percorrido para dar aulas às pessoas que sabiam o quanto era importante aprender a ler e escrever. Suas histórias reforçavam, diariamente, que o ‘estudo’ era fundamental para ser alguém melhor na vida, para nos abrir portas e nos dar esperanças. Talvez tenha sido esta fala insistente que me conduziu a um compromisso permanente com o meu processo educativo, com a educação de meus filhos e dos filhos e filhas de tantas outras pessoas. Quando completei 13 anos, quatro dos meus sete irmãos já tinham deixado a cidade natal e partido para Juazeiro-Bahia em busca de oportunidades de trabalho. Naqueles anos, já não era mais possível viver na pequena Uauá sem ter horizontes que alimentassem o sonho de “ser alguém na vida”. Nossos anseios fizeram com que minha mãe tomasse a corajosa decisão de vender o único bem material que possuíamos, a casa onde morávamos, e que havia sido adquirida por meio da venda da nossa pequena fazenda. Meus pais não tomaram aquela decisão por vontade própria; sair da cidade natal era muito mais uma escolha que se impunha diante da ausência de condições de viver com dignidade no seu próprio lugar. A decisão que pareceu mais difícil para meus pais revelou-se o grande passo que alterou radicalmente o nosso futuro.

Aos 15 anos, decidi que o magistério seria minha profissão. Seguiu, assim, o caminho não possível de minha mãe e assumido com orgulho por mais três irmãs. Aos dezessete anos, concluí o Curso Normal e aos 18 entrei no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus III, de Juazeiro. Mesmo sendo a mais nova, era a segunda pessoa da família a cursar um curso superior. Àquela época, já estava profundamente encantada com a docência experimentada desde os 16 anos, como auxiliar em uma escola de educação infantil e no estágio de um ano em uma escola pública estadual. Ao completar 19 anos, mudei-me para o município de Curaçá, a noventa e dois quilômetros de Juazeiro e fui convidada a dar aulas na Rede Municipal, iniciando minha trajetória como professora do Ensino Médio. No final de 1997, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação para compor a equipe pedagógica. Na Secretaria, lancei-me a participar de uma experiência pioneira na região, fruto de uma parceria da prefeitura com uma organização não governamental, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), juntamente com a Universidade do Estado da

Bahia (UNEB/Campus III) e o Unicef. Esta experiência foi definitiva para minha caminhada profissional e pessoal. O trabalho visou difundir a “Convivência com o Semiárido”, tendo como linha de frente a perspectiva de superação da ideia do combate às secas a partir da compreensão de que um fenômeno climático não poderia justificar o grave quadro de desigualdades sociais que se fazia gritante, sobretudo, naquele final de década.

Confirmava-se, pela teoria da “Convivência com o Semiárido”, que os efeitos decorrentes da estiagem prolongada (fome, falta de água, morte dos animais e muita pobreza) eram, em sua maioria, de ordem política. O trabalho fez do município de Curaçá referência na discussão da Educação Contextualizada no Semiárido, o que foi um marco para a região e divisor de águas na minha trajetória de vida pessoal e profissional. Envolvi-me completamente no debate que ali se iniciava e que me levou ao reconhecimento de uma identidade política que afirmava meu campo de militância e profissional. A discussão da educação contextualizada contribuiu para revisão dos processos educativos decorridos na região e questionou a perspectiva curricular universalista que distanciou a escola do seu papel de mobilização de outras possibilidades formativas necessárias à formação humana.

No mesmo período que desdobrávamos esta vivência nos municípios do Semiárido, nacionalmente (no ano de 1997), construía-se a base do Movimento Nacional de Educação do Campo, com o I Encontro Nacional dos Educadores na Reforma Agrária (I Enerà) que resultou em uma articulação nacional, dada a inexistência de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, expressas no Plano Nacional de Educação. No ano seguinte, a articulação realizou a primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia-GO, que referendou a necessidade da educação se vincular a um projeto popular para o Brasil, e da escola, ao assumir a caminhada dos povos do Campo, colaborar para interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, e para a inserção dos sujeitos na transformação da sociedade.

No início dos anos 2000, recebi o convite do IRPAA para assessorar a expansão da proposta para mais dois municípios – Uauá e Canudos, por meio do *Programa de apoio educativo, técnico e comunitário para a vida, escola, produção, beneficiamento e comercialização sustentáveis no contexto climático de três municípios do Semiárido (quente) brasileiro – Canudos, Uauá e Curaçá* (Procuc), apoiado pela União Europeia. O Procuc mobilizou diferentes linhas de discussão, a exemplo das questões relativas ao acesso à água (tecnologias de captação e armazenamento da água de chuva); uso sustentável da terra por via das tecnologias de produção; mobilização e organização comunitária em torno do beneficiamento e comercialização, com base na economia solidária e fortalecimento da

agricultura familiar². Entre estas linhas, a proposta teve o papel de mobilizar a escola para garantir no seu currículo a presença destas questões, sinalizando que, até aquela época, o currículo não dava conta dos múltiplos elementos que precisariam ser agregados à formação dos povos do Campo no Semiárido.

A vivência junto aos trabalhadores e trabalhadoras do Campo revelou-me que havia muito para aprender para além da escola e, ao mesmo tempo, o quanto a escola no Semiárido e a educação estavam distantes da problemática de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, especialmente dos que vivem no Campo. A partir daí, passei a compreender e analisar de forma mais cuidadosa o lugar que os sujeitos do Campo e o meio rural ocupavam nas políticas públicas, sobretudo, as educacionais, e quanto esta ausência colaborava para a manutenção do quadro de desigualdades no Campo. Em 2004, apresentamos os resultados deste trabalho na II Conferência Nacional de Educação do Campo, que já havia avançado no cenário nacional, tendo sido assumida como política pública a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/ RESOLUÇÃO Nº2/2002)³ e se consolidado a partir da criação da Coordenação Nacional de Educação do Campo, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC).

No período de 2006 a 2008, atuei numa consultoria em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial junto à Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), pelo Instituto Interamericano de Apoio à Agricultura (IICA), em Brasília. Foi uma importante aproximação com a política de Desenvolvimento Territorial, ainda em processo de implementação, com a responsabilidade de estabelecer uma articulação entre educação e desenvolvimento territorial e ampliar a visão de educação para além do espaço escolar. As atividades vivenciadas no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT/MDA) levaram-me a construir um olhar mais aprofundado e amplamente mais interessado sobre as políticas educacionais e sua relação com outras políticas e outros processos educativos que se desdobram em vários espaços de organização social. Nesse mesmo período, imersa no debate do Campo, acompanhei, de 2006 a 2009, a Secretaria de Educação do

² O conceito de agricultura familiar é definido pela Lei nº 11.326/2006. Nela são considerados agricultores familiares e empreendedores familiares rurais aqueles que praticam atividades no meio rural, possuem área de até quatro módulos fiscais, utilizem predominantemente mão de obra da própria família, tenham porcentagem mínima da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento e dirijam seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Também são considerados agricultores familiares: silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária (MELO, 2018, p. 24).

³ As Diretrizes constituem-se a primeira legislação que definiu princípios e procedimentos para o atendimento escolar no Campo, em âmbito de toda a educação básica e profissional.

município de Sento Sé-Bahia, onde havia um movimento intenso em uma das comunidades rurais, em que a escola estabelecia um laço muito estreito com os agricultores, incorporando os temas da convivência com o Semiárido ao Projeto Político-Pedagógico. A inovação daquela comunidade levou o município a tomar a experiência como referência para a organização da política educacional na rede de ensino, a partir da elaboração da Proposta Político-Pedagógica da Rede – *Educação no Sertão, Bonitezas de uma Construção Coletiva*, publicada em 2009, tendo como principal referência as Diretrizes de Educação do Campo (RESOLUÇÃO CNE/MEC/SEB, Nº 1/2002).

Ainda nesse período, concorri ao mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de Políticas e Gestão da Educação, onde desenvolvi o trabalho de pesquisa que gerou uma dissertação sobre a gestão da Educação Contextualizada nos municípios de Uauá e Curaçá, estimulada, inclusive, pela precariedade dos processos de gestão da educação nos municípios por onde havia passado durante a minha trajetória profissional, e que conhecia de perto. No ano de 2012, assumi como professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia e levei adiante o que vinha construindo nesse itinerário por tantos lugares. Passei a representar o Departamento de Educação no Colegiado Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (CODETER) e na Câmara de Educação do Fórum Territorial de Educação do Piemonte Norte do Itapicuru, onde a UNEB, Campus VII, se insere.

No período de 2014 a 2016 coordenei o Programa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UNEB): *“Experimentando Possibilidades na Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo Multisseriadas”* que deixou explícita a precariedade das políticas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Campo, a fragilidade do currículo, mas, também, nos apontou alguns dos caminhos possíveis para a concretização de uma escola socialmente mais engajada e comprometida com a formação humana. As questões levantadas ao longo do PIBID puderam ser disseminadas juntos aos professores da rede pública do Território.

Nos anos 2015 e 2016 coordenei o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET), projeto financiado pelo CNPq. A chamada para o projeto foi resultante de uma demanda do Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (MDA-SDT) e da Secretaria de Políticas para Mulheres, ainda no Governo Dilma. As indagações, descobertas e desafios gerados pela inquietante experiência do PIBID e do NEDET somaram-se aos elementos levantados durante o Curso Especialização em Educação do Campo (que coordenei em 2015/2016), voltado, prioritariamente, para profissionais das escolas do Campo. O curso teve o objetivo de garantir, por meio da pesquisa

intervenção, o diálogo dos discentes com seus ambientes de trabalho e militância, bem como conhecer mais de perto as questões que envolvem a Educação do Campo nos municípios. O curso nos fez constatar que, mesmo sendo a Educação do Campo uma política pública educacional, há muitos caminhos a serem percorridos nas redes de ensino para que os preceitos legais e teóricos se efetivem. Vimos que há pouca clareza teórico-epistemológica em torno de seus princípios e fundamentos; tímidos investimentos na formação de professores e muita precariedade dos espaços físicos das escolas, que no seu todo explicita a precarização da educação que chega aos povos do campo. Todas estas vivências nos fizeram conhecer de perto a diversidade do campo nesta parte do Semiárido, assim como os avanços e conquistas em torno dos direitos sociais e, mais ainda, as suas fragilidades.

Foi tomada de todas estas constatações, desafios e provocações, que cheguei ao doutorado. O primeiro projeto apresentado para ingresso no Programa buscava evidenciar as redes de ensino e suas estruturas. No entanto, ao iniciar o doutoramento, novas questões me foram lançadas e me levaram a outros debates, um lugar pouco visitado por mim –o universo das tecnologias da informação e comunicação. Nesse novo lugar, busquei entrelaçar um diálogo entre discussões que pouco encontraram uma linha de convergência, a Educação do Campo e as TIC. Ainda assim, ciente dos desafios que esse diálogo me lançaria, resolvi me arriscar a aprender. Lancei-me, assim, na busca por desvendar o que o universo da cultura digital significa no atual contexto e como o campo, seus sujeitos, a educação e a escola aparecem em meio a esta cultura que alterou a vida em todas as suas dimensões. São estas indagações que estão nesta pesquisa que, daqui em diante, passo a apresentar.

SEÇÃO I
PARA ALÉM DAS CONSTATAÇÕES: OUTRAS PERGUNTAS, NOVAS
EMPREITADAS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Fernando Birri⁴



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora

⁴ Citado por Eduardo Galeano in 'Las palabras andantes?' (1993).

Talvez tenha sido pela força da utopia que tenhamos, em coletividade, fecundado, até aqui, a esperança insistente em dizer que é possível romper com o modelo de vida que nos explora e construir, pouco a pouco, a base para uma sociedade fundada na igualdade e na justiça. Talvez, se não fosse pela utopia que nos inspira a cada nova manhã, não haveria tantos de nós nos colocando a anunciar novos horizontes possíveis, em meio a um cenário de investidas ferozes do grande capital sobre os trabalhadores e trabalhadoras. Por meio do ataque aos direitos sociais e pela construção de um discurso de naturalização das desigualdades como inerentes à constituição social, o capital ocupa a política e busca silenciar as vozes dissonantes que se contrapõem à lógica hegemônica. Estas vozes denunciam que a história não está determinada, e que é, portanto, forjada pelos homens e mulheres que se fazem sujeitos na permanente postura de inconformidade com a realidade que os constituem.

As últimas décadas têm sido expressivas destas vozes, a exemplo dos movimentos de luta pela terra - o movimento dos camponeses no Brasil, os quais insurgem fortemente nas décadas de 1980/1990, dentro de um cenário que se anunciava complexo e desafiador, tanto pelo fortalecimento da presença do grande capital no Campo, como pelas rápidas mudanças que passaram a ser vivenciadas no mundo da produção agrícola, somadas e potencializadas pelos avanços na ciência e na tecnologia, sobretudo, no âmbito dos meios da produção de alimentos e das tecnologias da informação e comunicação (TIC), alterando o Campo em todos os âmbitos da vida. Para Vendramini (2015, p. 50), a presença de elementos “na conjuntura do capitalismo global com novas modalidades de acumulação, mudaram a questão agrária centrada em parcerias nacionais de desenvolvimento do capitalismo no Campo e sua contribuição para a industrialização”.

No contexto destas mudanças, ganha lugar expressivo o fortalecimento do agronegócio⁵ que tem mudado suas táticas de avançar no Campo brasileiro e suprimir dos trabalhadores a capacidade de produzir em suas terras e nelas viverem com dignidade. Uma das estratégias do setor tem sido a fusão de grandes empresas para maior controle da produção e comércio, a exemplo da compra, pela Bayer (farmacêutica e companhia de produtos químicos alemã), no ano de 2016, por US\$ 66 bilhões, da norte-americana Monsanto, líder mundial de herbicidas e do setor de sementes transgênicas de milho, trigo e soja. As duas empresas, juntas, passaram a

⁵ Fernandes (2004, p. 4) define que o “[...] agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive a agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação [...] O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista.

dominar cerca de um quarto do mercado mundial combinado para sementes e pesticidas, controlando 28% das vendas de herbicidas, segundo destacou o *The Wall Street Journal*, de 16 de setembro de 2016. Como afirma Vendramini (2015, p. 50), “a agricultura tornou-se central na financeirização da economia em âmbito mundial”. A autora ainda afirma que,

Há uma motivação do agronegócio e do setor financeiro para fusões, compras e arrendamentos de terras, dadas a lucrativa produção e a especulação no valor dos recursos naturais dos produtos e da terra. O Estado tem papel vital em tornar a terra disponível para corporações domésticas ou estrangeiras, visando ocupá-la com agricultura, indústria, residência, comércio, extração de recursos e projetos de infraestrutura. Também persiste a força como meio de criação e reprodução do mundo capitalista, para a abertura de oportunidades para o acesso ao mercado, a negócios, investimento e extração de recursos (VENDRAMINI, 2015, p. 50).

Comandado por grandes grupos econômicos e transnacionais, o agronegócio controla as determinações sobre os preços dos insumos e produtos, desde sobre o quê, quando, onde produzir e comercializar, assegurando a consolidação de estratégias do mercado internacional. Sua expansão tem agravado a violência no Campo, precarizando ainda mais as relações de trabalho, a rotatividade no emprego e a flexibilização de direitos, alargando as desigualdades. Destaca-se aí a concentração fundiária, que tem resultado na expulsão dos Camponeses de suas terras, inclusive com reforço do Estado Brasileiro que, por meio de alianças com os grandes latifundiários, tem reforçado o financiamento ao agronegócio e ameaçado retirar as comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) de seus territórios. Desde que a regularização fundiária das terras das comunidades tradicionais teve início, no ano de 1995, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) registrou, até o ano de 2017, 220 territórios titulados e 1.563 em processo de regularização. No governo de Michel Temer, tendo em vista as pressões da bancada ruralista no Congresso Nacional, houve uma queda significativa nos recursos para a demarcação de terras tradicionais, que, segundo o site da BBC Brasil, em reportagem publicada em abril de 2017, foi o menor volume destinado a esta atividade desde o ano de 2009, dando maior lentidão aos processos de regularização. Aliado a esse fato, temos o quadro da não universalização de políticas básicas como energia, água, saneamento, saúde, educação; o fechamento massivo de escolas e os limites historicamente impostos ao acesso às tecnologias da informação e comunicação, e que têm sido expressivos reforçadores da exclusão econômico-cultural nas áreas rurais brasileiras.

Segundo Fernandes (2006), “no Campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais” (p. 29), porque sobre eles circulam interesses também distintos, que representam modelos de sociedade

contrapostos. A mercadoria é a marca do território do agronegócio e, por isso, “a composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem” (FERNANDES, 2006, p. 3). O território Camponês, por sua vez, caracteriza-se pela diversidade, pela presença das pessoas que lá organizam e produzem a vida em múltiplas dimensões.

A constituição distinta, território Camponês e território do agronegócio, para Fernandes (2006, p. 4), explicita a “conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o Campo como espaço de vida e de produção de mercadorias”. O Campo brasileiro se constitui, portanto, território disputado. Mais claramente, de um lado os povos que defendem outro modo de produção da vida, as terras e águas como bem natural indispensável para o equilíbrio da vida no Campo e no planeta; do outro, as elites econômicas que disputam estes mesmos bens para acumular lucros e gerar riquezas para si, transformando a vida em mercadoria de menor valor. Para Fernandes (2008),

[...] temos então uma disputa territorial entre capital e campesinato. As propriedades Camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios Camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional. (p. 4)

Sabendo disso, tem-se a clareza de que não apenas as terras, as águas e a produção de alimentos estão em disputa no Campo brasileiro. A Educação, o conhecimento, a escola também são territórios disputados e, por esta razão, Caldart (2009) nos lembra que “a Educação do Campo não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’” (p. 40), impondo novos desafios para as lutas dos movimentos sociais do Campo.

No conjunto dos desafios, se colocou a necessidade de assegurar, na agenda de luta, a reivindicação pelo acesso ao conhecimento acumulado e aos bens culturais produzidos pela humanidade, como indispensáveis na criação de estratégias de contraposição à expansão vertiginosa do capital, de modo a garantir, para a classe trabalhadora do Campo, maiores possibilidades de concretizar um projeto de Campo e de sociedade justo e emancipador. Desse modo, a Educação do Campo se lança na contramão do que foi a educação rural.

Marcada por um modelo de escola que mais serviu para manter as desigualdades e a marginalização dos sujeitos do Campo, do que para superá-las, a escola rural pautou-se em um

perfil de educação sustentado na perspectiva universalista de um tipo de conhecimento (de base euro, etno e urbanocêntrico), forjado na pretensa ideia de abarcar todas as culturas, realidades e saberes, sob uma falsa camada de neutralidade e verdade que se colocaram como inquestionáveis por muito tempo. Um saber descomprometido com a realidade das lutas diárias e acessível de forma fragmentada, fria e pouco aprofundada. Nas escolas do Campo, esse contexto se agravou ainda mais, pela ausência e/ou precárias condições da formação docente e das estruturas escolares.

O resultado foi um processo educativo alheio ao contexto real das condições históricas e culturais que configuram os modos de vida no Campo e dos saberes constituídos nas tradições e cultura camponesas, legitimando o espaço rural brasileiro como lugar de menor valor, oposto, portanto, à cidade, historicamente entendida como *locus* do desenvolvimento e das prioridades. A Educação do Campo se sustenta na perspectiva de uma educação para a formação humana (que é, ao mesmo tempo, base e horizonte) do processo educativo. Parte do pressuposto de que o acesso ao patrimônio material e cultural acumulado permitirá um ato formativo no qual os sujeitos serão capazes de sair do senso comum para alcançar uma consciência mais elaborada de si e de mundo.

Pautar uma educação que reconheça os diferentes espaços formativos dos sujeitos, e mais, que se propõe a ser constituinte de um outro projeto de Campo requereu, primeiramente, a afirmação do Campo como *locus* de vida e não apenas da produção para o consumo e o lucro. Essa compreensão exige não perder de vista que há, indiscutivelmente, dois grandes projetos de Campo em disputa: um da classe trabalhadora e outro das forças conservadoras do capital. É importante ter a clareza de que este embate tem consequências sobre a realidade educacional em todas as esferas, inclusive escolar. Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo *não é* uma proposta de educação, mas é, sim, a crítica a uma concepção de educação (e de Campo) que sinaliza a necessidade de uma outra percepção de escola, de educação, de conhecimento, que oriente a formação escolar dos povos do Campo. Uma visão de educação que nasce de uma outra concepção de Campo e, sobretudo, dos seus sujeitos (quem são, o que significam, que lugar ocupam). Por esta razão, tratamos da Educação *Do* Campo e não apenas *NO* ou *PARA* o Campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART, et al. 2012, p. 14). Molina (2011, p. 17) reafirma que, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, cabe à escola do

Campo desenvolver uma “prática educativa que efetivamente fortaleça os Camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios”. Essa afirmação expressa que os movimentos Camponeses estão cientes do contexto socioeconômico e político mundial; do avanço das forças conservadoras e do acirramento da crise do capital e de como isso tem provocado mudanças nos modos de produção da vida, não apenas na economia, mas em todas os setores, alcançando também o Campo. Segundo Araújo (2007),

[...] vive-se sob a égide do neoliberalismo, cujos fundamentos são a desregulação da economia, a privatização dos serviços públicos e os cortes orçamentários, a implantação do Estado mínimo. O modelo econômico neoliberal como proposta de reorganização da sociedade, em função do livre mercado a serviço do capital, deixa entregues ao mercantilismo os direitos sociais básicos como: saúde, educação, a própria vida humana, enfim. (p. 20-21)

Desse modo, por meio das forças do Estado, o capital vai legitimando seus interesses que, materializados na retirada de direitos, via um conjunto de reformas, legitima o avanço das políticas neoliberais e minimiza o papel do Estado no provimento dos direitos básicos. Tudo isso ocorre de forma bem orquestrada em discursos que se propõem a convencer à população do que deve ou não apoiar, tendo como aliado os meios de comunicação de massa e a potencialidade avassaladora das tecnologias digitais, e que se utilizam da manipulação de informação e de ideias conservadoras, provocando o que Santomé (2003) denomina como “pânico moral” na sociedade, que se vê atemorizada diante de crises político-econômicas, as quais essa sociedade sequer compreende a fundo, e passa a aprovar, sem consciência crítica, uma série de retrocessos “a fim de tentar recuperar modos de condutas típicos de um passado totalmente idealizado e inexistente” (SANTOMÉ, 2003, p. 34), insistentemente apregoado pela grande mídia, sobretudo, a televisiva.

É importante compreender que no centro das investidas do capital estão as estratégias de intervenção nos processos educativos, na formação de valores, na intervenção na cultura e difusão de princípios que regem as relações humanas, com fins óbvios de limitar as condições de a população apreender os fundamentos, efeitos e propósitos das mudanças, para que, sem capacidade de análises mais profundas, possa apoiá-las, legitimá-las ou não as questionar. Santomé (2003) faz a seguinte análise:

As contrarreformas aplicadas pela direita política depois de recuperar o governo de um país – por exemplo, os conservadores do Reino Unido depois dos trabalhistas, o Partido Popular da Espanha depois dos socialistas, etc. – caracterizam-se pela reestruturação e modelos

educativos conservadores, que em muitos países anglófonos e anglófilos são rotulados como “movimento de volta ao básico”. Essa linha conservadora baseia-se nesse mar de lamentações que exige mais disciplinas nas instituições e salas de aula, e que insiste na aprendizagem de conteúdos culturais reinterpretados a partir de concepções muito tradicionais do saber, em grande parte para tentar construir identidades pessoais que não questionem velhos e classistas modelos de sociedade. (p. 28)

O alerta de Santomé tem uma importante atualidade no contexto brasileiro, considerando as ‘reformas’ propostas para a Educação, especialmente, pós saída da Presidente Dilma Rousseff e ascensão de Michel Temer à presidência, em novembro de 2016, as quais trouxeram pautas polêmicas como a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (levada a cabo por um conjunto de empresas e fundações privadas), homologada no final de 2017, a proposta do encurtamento do período de alfabetização das crianças para o segundo ano do Ensino Fundamental; a reforma do Ensino Médio (através de Medida Provisória), com a mal intencionada ‘flexibilização’ do currículo, onde parte das disciplinas passa a ser optativa e os objetivos da educação se resumem à formação de competências para o mercado. Todas estas contrarreformas expressaram a clara intenção de esvaziar os processos formativos escolares e acelerar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, sem condições teóricas de fazerem análises históricas mais aprofundadas.

A complexidade da contemporaneidade e a multiplicidade de elementos que nela se entrecruzam vêm provocando os movimentos e organizações do Campo a qualificarem os processos de formação dentro dos próprios movimentos, sindicatos e também na escola. Em setembro de 2016, em uma mesa de diálogo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), defendemos que precisamos, como condição de luta, ampliar e assegurar, nas nossas escolas, o acesso ao conhecimento cultural, artístico, tecnológico, científico que a humanidade vem produzindo e, tudo isso, sem perder de vista as questões da labuta diária, as condições objetivas nas quais a vida se tece.

Ou seja, não podemos abrir mão do conhecimento histórico, tampouco tratá-lo sem que seja na relação com as questões que perpassam a vida concreta, com suas demandas imediatas. Isso quer dizer que é preciso ter vários tipos de conhecimento transitando ao longo do percurso formativo escolar e estes devem dialogar entre si, numa perspectiva interdependente. Para tanto, é preciso superar a oposição conhecimento científico e conhecimento produto das práticas vividas, enxergando que tal separação só interessa ao capitalismo e à sua lógica de fragmentação do pensamento e empobrecimento dos processos formativos, que limitam drasticamente a capacidade de compreender a realidade na sua complexidade e dialética.

As análises conduziram o debate inicial da Educação do Campo a uma inevitável comparação destes elementos, os quais deflagraram contrastes alarmantes entre o Campo e a cidade, bem como um quadro inquestionável de desigualdades, que se ampliou no decorrer da história do país. No entanto, é desafio permanente superar a dualidade que coloca em Campo s opostos o rural e o urbano, o Campo e a cidade).

A superação da histórica oposição Campo-cidade; rural-urbano, local-global; particular-universal, tem gerado distintos debates na Educação do Campo, sobretudo por requerer clareza de que o reforço desta separação tem servido para fragmentar as lutas sociais, “naturalizar e legitimar relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros” (VARELA, 2002, p. 93), impedindo a unidade da classe trabalhadora para a construção das condições de um outro modelo de sociedade. Na contraposição dessa lógica, a Educação do Campo tem reconhecido e defendido o lugar de outros conhecimentos (inclusive daqueles constituídos no cotidiano), como importantes no processo de formação humana, questionando, portanto, o modelo hegemônico que excluiu do currículo escolar todas as formas de saberes construídas para além da lógica científica positivista. Há ainda outros tipos de conhecimentos, no campo das artes, da cultura, das tecnologias, por exemplo, que historicamente foram negados aos povos do Campo como se fossem dispensáveis à sua formação.

A problemática que envolve as lutas diárias dos Camponeses exige uma compreensão de totalidade e do conjunto das contradições que perpassam a organização da vida no contexto do capitalismo e das disputas que nele se expressam. Estas contradições se evidenciam nas lutas enfrentadas diariamente, no chão das comunidades, dos acampamentos e assentamentos e se inserem em um contexto macro de outras relações que nem sempre reconhecemos, mas que condicionam o cotidiano.

A tomada de posição dos movimentos sociais do Campo, ao reivindicarem uma educação a partir de seus modos de vida, pode ser datada desde os anos de 1990, quando o lugar do rural no projeto brasileiro passa a ser questionado pelos Camponeses organizados, tendo, como elementos principais, o direito à terra e os graves indicadores sociais gerados pela ausência do Estado. Como um fenômeno da realidade brasileira atual, como destacam Caldart et al. (2012), a Educação do Campo “não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do Campo ” (p. 14).

A Educação do Campo se constitui no confronto direto de projetos societários e de projetos educativos. Nasce no contexto da luta pela terra e reivindica uma educação que fortaleça essa luta. Nascida na disputa por um outro projeto societário, como diz D'Agostini (2012), sua concepção requer superar o aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e as ações empiristas e despolitizadas, como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural, sendo necessário voltar-se aos interesses dos trabalhadores. Tais interesses se articulam a outras lutas sociais que se dão no confronto ao projeto capitalista que, no Campo, se expressa pelo latifúndio e pelo modelo de agricultura baseado no negócio - o agronegócio. Daí se afirmar que a Educação do Campo é luta de classes.

No Encontro Estadual de Formação de Educadores do MST, destacamos que, talvez, o grande desafio para a Educação do Campo, independentemente de onde ela ocorre, nos assentamentos ou nos outros espaços escolares da rede pública, seja fazer das escolas do Campo centros de produção do melhor e mais qualificado conhecimento. Centros de ampliação do universo cultural e de formação humana, onde as crianças, jovens e adultos possam ter aumentadas suas capacidades de ser, de ver, de sentir, de interagir socialmente, de produzir e de lutar pela vida. Não uma luta pela sobrevivência, mas pela vida em toda sua plenitude. Para isso, é preciso abrir um canal de interdependência entre os saberes tácitos e aquilo que cientificamente já foi e está sendo produzido, e com outros saberes sequer reconhecidos. Para Da Mata (2012):

Para transformar a sociedade é necessário, dentre outros elementos, diminuir a fronteira do conhecimento entre as classes. A classe trabalhadora é oprimida pela classe possuidora dos meios de produção não só materialmente, mas também e fundamentalmente submissa e inerte culturalmente. Sem o conhecimento teórico não há domínio teórico e, sem domínio teórico, não há possibilidade de a classe trabalhadora superar o domínio ideológico da classe dominante. (p. 61)

Quando a classe dominante detém sozinha o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, “a tendência deverá ser a continuidade da centralização das decisões, da dominação, da implementação dos métodos de comando, e não de libertação da classe trabalhadora” (SILVA, et al., 2010, p. 160-161). Por esta razão, é preciso que os trabalhadores e trabalhadoras, desde cedo, se apropriem de tais conhecimentos para terem ampliadas as condições de participação nas lutas coletivas e no processo de transformação social. Tomando como referência as palavras de Saviani (1994),

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar

algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas ‘em doses homeopáticas’, apenas aquele mínimo para poder operar a produção. [...]. É dessa forma que se contorna a contradição. O trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que é força produtiva, porque a produção moderna coletivizou o trabalho e isso implica em conhecimento do conjunto do processo, conhecimento esse que é privativo dos grupos dirigentes (p. 161).

Nessa mesma direção, Ivo Tonet (2006, p. 3), tomando como base os fundamentos ontometodológicos de Marx, diz que a formação humana se constitui do “processo de o indivíduo singular se tornar membro do gênero humano”, se apropriando “do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade em cada momento histórico” (TONET, 2006, p. 3). Tendo essa afirmativa como premissa, a formação humana na Educação do Campo implica o desafio de criar canais para os Camponeses dialogarem com a complexidade que constitui a sociedade e suas relações, incluindo aí as velozes transformações que lhes são próprias e desafiam nossa capacidade de fazer análises mais profundas em um tempo que é atravessado por múltiplas linguagens que se misturam na difusão de um quantitativo excedente de informações. São, também, muitos elementos contraditórios, avanços e retrocessos marcantes que impedem de enxergar com clareza as origens e os rumos das mudanças e a diversificação das formas de opressão/dominação.

O fluxo das informações nas redes sociais, por exemplo, pode ser compreendido a partir de vieses distintos. Ora pelo caráter emancipador, por disponibilizar informações que geram o debate público (transpondo o monopólio da grande mídia televisiva e impressa) e assumem o papel de apontar que há outros pontos da verdade ou, até mesmo, outras verdades sobre o mesmo ponto a serem analisadas; ora também pode ser utilizado para cooptar mentalidades e opiniões, com um conjunto de falsas verdades que circulam em alta velocidade e com grande alcance populacional e geográfico, confundindo visões e formando opiniões que atendam aos interesses de uma hegemonia econômica, política e cultural que também domina a internet e seus canais e modos de acesso. Marcuse (1999) retoma bem esta relação quando diz que

A tecnologia, como modo de produção, como totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (p. 73).

É consenso que o avanço das tecnologias da comunicação e informação na era digital instalou uma cultura comunicacional-formativa que tem alterado o conceito tempo-espço (cronológico e territorial), forjou outros modos de produção e socialização do conhecimento, diversificou as estratégias de mercado, os formatos da comunicação individual e coletiva,

provocando desenhos educativos que se configuram em novos e complexos desenhos sociais. São, portanto, “arranjos inovadores de compartilhamento e colaboração típicos dos coletivos conectados pela internet” (CARVALHO JÚNIOR, 2009, p. 9).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TIC) alteraram as formas e formatos das relações, encurtaram distâncias, mudaram a velocidade e a intensidade do acesso à informação, bem como aos modos de comunicação, que se tornaram mais intensos e permanentes. Segundo a Pesquisa TIC Domicílios, divulgada em agosto de 2019⁶, 70% da população brasileira tinha acesso à internet em 2018, sendo o celular o meio mais utilizado para este fim, por 97% dos usuários. Na área urbana, 74% tem conexão à internet, nas áreas rurais, o número cai para 49%. Nas camadas mais pobres de toda a população (classes D e E), 48% estão conectados à rede, embora o número de domicílios sem acesso à conexão em todo o país, seja de 46,5 milhões.

A pesquisa mostrou que o uso do computador para acessar a internet caiu de 51%, em 2017, para 43%, em 2018. Em 2014, 80% da população se conectava à internet via computador. Ganha destaque, na pesquisa, o fato de que 77% das conexões de internet, nas áreas rurais, ocorre por via do celular, exclusivamente, apenas 20% usam celular e computador, apontando que as políticas públicas de acesso à informação e comunicação também não chegaram, efetivamente, ao Campo. A Pesquisa TIC Domicílios também revelou que 43% das escolas rurais ainda não têm acesso à internet. Entre a população com renda de até um salário-mínimo, 78% usam o celular como meio exclusivo de acesso à internet. Um dos dados que chama a atenção é que 80% dos usuários dizem utilizar a internet todo os dias, para várias atividades. Nas classes D e E, 78% fazem uso diário, sendo que a troca de mensagens em redes sociais é, para estas classes, a atividade mais presente. Como diz Santaella (2010, p. 18), “o que impressiona não é tanto a novidade do fenômeno, mas o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e os consequentes impactos psíquicos, culturais, científicos e educacionais” que a velocidade destas mudanças causa. Há, portanto, outros modos de estabelecer relações sociais, econômicas, produtivas que vão moldando “novas formas de sociabilidade” (LEMOS, 2002), ainda que sob as mesmas bases da divisão de classe e da hegemonia do capital.

No sentido das mudanças culturais em torno do acesso ao conhecimento e das relações humanas, é possível afirmar que as redes sociais e os grupos presentes em aplicativos para troca de mensagens instantâneas, por meio de uma conexão à internet, tais como o *WhatsApp*,

⁶ Disponível em <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2020.

quebraram barreiras geográficas e agregaram todos os que têm a oportunidade de acessá-los e que querem fazê-lo. Os ambientes ‘virtuais’, as redes sociais, se tornaram espaços reais de um outro tipo de convivência social, intensa e diária, que requer diferentes habilidades comunicativas, próprias do contexto digital e que vão sendo requeridas cotidianamente, com demandas cada dia mais diversificadas. São exigências que emergem do uso social do dispositivo tecnológico disponível, que tanto oportunizam novas experiências às pessoas, como, também, as colocam à margem, já que novas formas de interação com estas experiências lhe são requisitadas. De acordo com uma reportagem da Revista Exame, publicada em abril de 2016, “no final de 2014 o Brasil já era o 6º mercado mundial de *smartphones*, superado apenas por China, EUA, Índia, Japão e Rússia”; em 2019, segundo estudos da Pew Research Center, o Brasil já ocupava a 5ª posição e o *smartphone* aparecia como a principal fonte de conexão à internet para 60% dos brasileiros, segundo dados da eMarketer⁷. Os estudos também revelam a popularidade das plataformas de redes sociais e *apps* de troca de mensagens. Em 2018, os brasileiros passaram mais de 90 bilhões de horas usando estes aplicativos. Dentre eles, os mais usados foram o *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*.

As exigências que se forjam na cultura digital, caracterizada pela intensidade de informações que circulam em menor tempo e diversos formatos, bem como pela ampliação de serviços online, os quais requerem conhecimentos específicos e distintos daqueles tradicionalmente aprendidos, por exemplo, vão deflagrando os vieses das desigualdades sociais. Segundo Santaella (2003), “as redes de transmissão, acesso e troca de informações conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e de cultura” (p. 59-60). A cultura digital é o movimento gerado pelas “práticas sociais e humanas que vêm sendo desenvolvidas a partir do que os processos de digitalização trouxeram” (CORDEIRO, 2014, p. 126). A autora diz que a cultura digital é

[...] tudo que envolve os processos de digitalização, os seus artefatos, sua apropriação e usos pelos praticantes/interagentes, seus produtos materiais, a exemplo da produção de mídias ou obras artísticas. Também envolve produção de sentidos e significados, comportamentos, maneiras de pensar, relacionar, ser e estar no mundo (CORDEIRO, 2014, p. 127).

Constitui-se de um processo no qual novos hábitos se formam em atendimento às necessidades que são geradas pela presença das tecnologias digitais nas atividades cotidianas, sobretudo, no campo da informação e comunicação. No encontro com os educadores do MST,

⁷ Disponível em <https://www.pagbrasil.com/pt-br/insights/uso-smartphone-brasil/>. Acesso em: 28 dez. 2019

pautamos a necessidade de a escola estar atenta a estas questões, tendo em vista a força como as tecnologias digitais chegavam ao cotidiano dos alunos, professores e escolas, no sentido de que era preciso estabelecer um diálogo com os novos modos de acesso, produção e difusão do conhecimento, que ganhavam cada vez mais espaço na cultura digital.

Ao terminar minha fala de cerca de uma hora, uma militante do Movimento, aparentemente muito inquieta com o tema da palestra, voltou-se à plateia para questionar o que aquela discussão tinha a ver com a Educação do Campo, deixando claro no ‘tom’ de sua voz, que aquele era um debate de lugar menor no contexto de luta do Movimento e que o tema da cultura digital não tinha necessidade de ser discutido na formação dos professores dos assentamentos.

Na sequência, outro participante interveio, afirmando que havia um certo “temor” quanto ao tema em discussão, pelo fato de adolescentes e jovens correrem o risco de reduzirem a sua militância às redes sociais, até mesmo de se alienarem diante do mundo de informações que acessavam via internet, ou até de se ‘encantarem’ pelo mundo urbano e não quererem mais viver no Campo (fala esta que já ouvi muitas vezes em ocasiões diversas). Essa intervenção, feita já no entardecer daquele dia quente, levou-me a refletir (posteriormente) sobre o que estava implícito naquelas palavras.

Fiquei profundamente incomodada com as indagações ao final do diálogo com os educadores e educadoras, não pelo ‘confronto’ direto que elas traziam, mas pelo que estava de fundo no conjunto das questões que ali se anunciavam. Precisei de muitos dias para entender o que havia provocado em mim tamanho incômodo. Na busca de respostas, recordei-me de um outro evento (anterior ao do MST) onde fui convidada a falar sobre ‘como a Educação do Campo dialogava com as expectativas da juventude do Campo’.

Quando recebi a questão orientadora da minha fala, fui tomada de uma perplexidade inesperada. De repente percebi que, ao menos na minha trajetória de militância na Educação do Campo, e a partir de tudo que tenho estudado durante quase duas décadas, temos sustentado nossas defesas tomando como referência um diálogo altamente centrado nas nossas percepções (como educadores), seja sobre a escola, sobre os alunos, sobre a comunidade. Ainda que sob a defesa de que a educação deve ser construída no diálogo indispensável com as identidades e os modos de vida próprios do Campo, ‘conservamos’ uma centralidade, quase exclusiva, nas nossas percepções, tendo como referência nosso lugar como militantes, como os mais experientes e que sabem o rumo certo para todas as coisas.

As indagações dos educadores me colocaram a refletir que às vezes somos tomados por um certo ‘conservadorismo’, revestido de uma intenção de ‘preservação’ (a ‘qualquer custo’)

do foco na luta à qual nos dedicamos e temos como justa e necessária, nos colocando sob o risco de limitar o diálogo com outras possibilidades e questões que se fazem importantes de serem agregadas à caminhada. Esse quase ‘fechamento’ para outras pautas (assumido por uma parte da militância) causa a impressão de uma postura de controle e cerceamento (ainda que involuntário) da condição de liberdade de pensamento e das escolhas individuais e coletivas.

Mesmo quando se propõe uma outra perspectiva de educação, a partir de princípios muito mais abertos e dialógicos, revela-se custoso para toda uma geração de educadores militantes, mesmo os mais revolucionários, abrir diálogos com questões impostas por um tempo que não respeita suas pautas prioritárias, um tempo que sequer deu conta de resolver questões históricas sobre as quais muitos de nós nos debruçamos ao longo de toda uma trajetória de vida e que, ousadamente, já coloca outras pautas a serem pensadas, compreendidas, incorporadas ou confrontadas. Parece, sem dúvidas, uma invasão, uma arbitrariedade, uma irrelevância discutir outras questões, diante de tantas problemáticas “mais urgentes” e não resolvidas no Campo brasileiro.

Em 2011 e 2012, jovens organizados em diferentes movimentos sociais do Campo apresentaram à Secretaria Nacional de Juventude um conjunto de reivindicações que sinalizavam o seu descontentamento em torno de políticas públicas destinadas à juventude rural brasileira. Jovens do Campo e das florestas exigiam do governo federal, à época, que se reconhecesse o lugar da juventude nas políticas públicas, levando em conta a diversidade étnica, cultural e regional do Campo no Brasil.

No conjunto das reivindicações, havia a solicitação pela criação de uma política para os jovens da agricultura familiar, camponesa, assalariada rural, e para os povos e comunidades tradicionais, focando o associativismo e cooperativismo; a valorização de práticas agroecológicas alternativas; o acesso à terra, reforma agrária, qualificação técnica, a garantia do acesso à educação e ao lazer e a reivindicação pelo direito à produção e fruição cultural e à inclusão digital.

Durante o encontro com os educadores e educadoras do MST, havia pessoas de várias idades, sendo a maioria muito jovem. Pedi que levantassem a mão aqueles que possuísem um celular com acesso à internet. O auditório, com cerca de 300 educadores, ficou repleto de mãos levantadas, numa clara demonstração de que as tecnologias móveis são de uso social e, independentemente de estarem ou não incorporadas ao processo pedagógico nas escolas, de serem ou não debatidas na formação de educadores, são parte de suas vidas e da vida dos jovens do Campo e, quando o seu acesso não é garantido, é reivindicado.

Como ressalta Cordeiro (2014), “a cultura digital é intensa e avassaladora, modifica todos os âmbitos de nossa vida em sociedade qualificando então a cultura em seu conjunto” (p.126). No entanto, nos cabe lembrar que a revolução comunicacional na cultura digital, marcada pelo amplo acesso à informação e pela geração de novos códigos e valores sociais, é um cenário de questionamentos e tensionamentos que requer uma visão mais aprofundada para que se faça possível compreender e problematizar não apenas os efeitos culturais que se processam em todas as esferas da vida, mas quem os sustentam e os propõe. Não se pode perder de vista que, em uma sociedade dominada pelo capital, ele de tudo se apropria e suas estratégias para fortalecer seus propósitos são variadas e, às vezes, sutis e confusas. “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 1987, p. 21-22) e, nesse sentido, dois aspectos do atual contexto tecnológico chamam a atenção e estão no centro destas tensões: as alterações nas formas de se estabelecerem as relações pessoais e institucionais, diante da expansão das tecnologias digitais, e a ampliação, exigências e limites nos modos de produção, acesso e difusão do conhecimento, decorrentes da popularização da internet e da velocidade das informações.

Para alguns grupos dentro dos movimentos sociais do campo, as Redes Sociais digitais são parte de uma estrutura de dominação e cooptação dos sujeitos. Elas consomem grande parte do tempo das pessoas e a cultura de supervalorização destes ambientes reforça o esvaziamento das lutas sociais, acelera e potencializa a lógica do consumo, superficializa e distancia as relações humanas, o conhecimento e a capacidade de análise crítica dos indivíduos, fortalecendo os processos de alienação e os propósitos do grande capital.

Andrew Keen (2012) diz que “estamos nos tornando esquizofrênicos – a um só tempo desligado do mundo, porém de uma forma irritantemente onipresente” (KEEN, 2012, p. 22). Esse é o cenário, segundo o autor, da “vida conectada do século XXI”, onde o aparato das mídias sociais não nos aproxima, mas sim estilhaça “nossas identidades, de modo que sempre existimos fora de nós mesmos, incapazes de nos concentrar no aqui e agora, aferrados demais à nossa própria imagem” (p. 22).

Recorro a Araújo (2007, p. 25) para reiterar que a “a complexidade e o ritmo do avanço do modo de produção capitalista não permite que se faça uma análise linear do processo em curso”, é preciso cruzar reflexões e perceber que em um cenário de fortes disputas econômicas e políticas, as formas de exclusão e opressão, cada dia mais intensas e diversificadas, requerem exigentes capacidades de ler a realidade na sua totalidade para sobre ela atuar com maior capacidade de intervenção. Araújo (2007, p. 25) diz também ser importante não esquecer que “os interesses econômicos que promovem o desenvolvimento tecnológico são os mesmos que

concentram renda e excluem a maioria da população de usufruir essas conquistas”, por isso, é preciso ampliar as análises, agregando outros elementos.

Nesse sentido, é necessário situar que as transformações culturais decorrentes do progresso tecnológico da humanidade, inclusive no mundo da informação e comunicação, não estão isentas de contradições, como exposto até aqui. Somos testemunhas de que o avanço tecnológico não tem sido, necessariamente, sinônimo de progresso humano (em todas as suas dimensões), sobretudo, pelo fato de que ele não ocorre deslocado de um projeto de sociedade e de um conjunto de interesses econômicos, políticos e ideológicos constituídos por quem detém o domínio dos meios de produção. Assim como não há neutralidade na produção científica, não há neutralidade, também, no avanço da produção tecnológica, inclusive por conta da íntima relação entre ciência-tecnologia e financiamento. Portanto, o debate sobre ambas, seja a ciência ou a tecnologia, precisa ser sempre a partir do explicitamento de suas contradições para melhor compreendê-las.

A disponibilização tecnológica atual, a popularização da internet e das tecnologias móveis como os celulares, *tablets* e *notebooks*, são crescentes facilitadores do acesso à informação e à produção de novos formatos de conhecimento. Contudo, isso não implica, necessariamente, em um cenário de maior apropriação cultural em nível mais elaborado e elevado, aumento das capacidades crítico emancipadoras por parte da população ou, quiçá, maior equidade social, como ressalta Cardoso (2006, p. 37): “com a globalização ou com a revolução informacional, o capitalismo não acabou nem sofreu transformação fundamental na sua estrutura”. Ou seja, mudou-se o formato de expansão da comunicação, mas os propósitos são os mesmos.

Dentre os elementos que caracterizam a cultura digital, se destacam a velocidade/superficialidade; criatividade/reprodução; coletividade/isolamento, ou seja, uma cultura que não está isenta das marcas contraditórias do contexto de amplas desigualdades sociais que se acirra velozmente no cenário mundial e que se estende a todas as áreas. Muito embora se tenha difundido um discurso eufórico por parte de alguns grupos de que a perspectiva de coletividade, colaboração, a maior possibilidade de disseminação da informação e circulação de outros conhecimentos via rede de internet produz, em si, equidade, esse discurso se assemelha mais a uma ilusão; um desvio do olhar das questões de fundo que são base das desigualdades que nos separam e mantém milhões de pessoas em situação de extremo abandono, econômico, político e conseqüentemente, comunicacional e cultural. Desse modo, vemos que as mudanças culturais nos modos de comunicação caminham lado a lado com as

complexas disputas político-econômicas e isso diversifica drasticamente as formas de exclusão e opressão, nos exigindo uma maior capacidade de leitura da realidade na sua totalidade.

Todavia, ainda retomando a fala de Araújo (2007), não há como fazer uma análise linear e, tampouco, baseada em um posicionamento que parece ser pessimista e fatídico quanto à complexidade da atualidade, sobretudo, quanto à presença das tecnologias digitais que medeiam a comunicação e criam novos campos comunicativos e informacionais. Historicamente, os movimentos sociais, sindicais, estudantis, por exemplo, criaram formas distintas de aprendizagem, de comunicação e educação, como estratégia de luta e fortalecimento do pensamento contra hegemônico. Há sempre estratégias combativas em curso, mostrando que a história se tece sempre em um movimento contraditório não determinista, onde vão sendo criadas vias de libertação e de contraposição à lógica dominante. São formas de enfrentamento do capital e de suas estratégias de dominação que se forjam, ou com a intenção de driblar suas regras, criando alternativas dentro da própria lógica do sistema, ou, mais radicalmente, buscando formas de superá-lo.

É nesse sentido o nosso entendimento que, para a Educação do Campo, tanto se faz fundamental o conhecimento no sentido político, organizativo e revolucionário que se produz na articulação da escola com os movimentos sociais e as lutas comunitárias, como, também, o conhecimento acumulado cientificamente e que tão precariamente chegou às comunidades Camponesas e que tem, hoje, no cenário aberto proporcionado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), maior possibilidade de ser acessado, difundido e/ou contraposto. Germano, lembrando o pensamento de Fromm (1984), vai dizer que

[...] o conhecimento, nosso maior privilégio, é também o nosso grande castigo. Se impusemos um modelo de civilização global quase completamente dependente da ciência e da tecnologia, construído sobre fundamentos em que quase ninguém entende a ciência e a tecnologia que invade e domina seu cotidiano, estamos diante de um perigoso paradoxo que não nos permite a omissão de bater em retirada. (GERMANO, 2011, p. 23)

Compreender e discutir a Educação do Campo exige ir além do debate pedagógico escolar, implica pensar o contexto no qual estes sujeitos produzem sua vida e sua existência e, no caso dos povos do Campo, o contexto tem sido de muitas ausências. Mészáros (2002) afirma ser fundamental perceber que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados. No contexto dessas demandas, nos colocamos a pensar as relações que se estabelecem e se cruzam nos processos formativos dos povos do Campo, os quais não são deslocados do mundo que os cercam e que vão organizando a vida e se inserindo em espaços que têm sobre sua formação grande influência. Os movimentos sociais, sindicais, estudantis e

partidários, por exemplo, expressam tais espaços formativos, e as tecnologias, o acesso às redes sociais e outros ambientes do ciberespaço, vem alargando ainda mais as relações com outras pautas, bem como com outros processos.

Tudo isso sinaliza que há formas distintas de ensino, de aprendizagem, de comunicação e educação sendo forjadas por diferentes meios, apontando que o lugar do conhecimento são os múltiplos espaços onde há interação social, o que coloca para a escola o desafio de dialogar com outras possibilidades de aprendizagem, comunicação, formação, e com outros conhecimentos. Para Bonilla (2011), a presença das tecnologias na escola do Campo “precisa ser vista a partir de suas potencialidades agregadoras, como forma de articulação social e de produção de conhecimentos, como ambientes de aprendizagem e de produção de cidadania, processos fundamentais para a valorização dos sujeitos do Campo ” (p. 291).

Entendemos que a escola tem a responsabilidade pela socialização do conhecimento historicamente acumulado e, na Educação do Campo, não é diferente. Entretanto, a escola do Campo está para além da missão socializadora, ela se coloca como produtora de conhecimentos que auxiliem na elevação da formação humana integral e emancipatória, estando, portanto, vinculada a um projeto histórico que objetiva a superação da sociedade de classe, a partir da transformação social (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

A identidade da escola do Campo é definida pelos sujeitos que a constituem e se expressa no Projeto Político-pedagógico que direciona o currículo e toda a organização do trabalho pedagógico escolar ao projeto de nação e de Campo defendido pelos camponeses. Dentro desse projeto, os Camponeses são protagonistas e cidadãos de direito. Nesse sentido, o conhecimento qualificado, bem como o acesso ao que há de mais atual na contemporaneidade, constitui-se inerente a este lugar de direito. Para Germano (2011)

[...] na nova sociedade onde o conhecimento científico e tecnológico tornou-se uma das principais moedas de riqueza e poder, a distinção entre pobres e ricos não será mais feita apenas pelo parâmetro da carência de bens materiais, mas, sobretudo, pela possibilidade de acesso ao conhecimento e a participação no processo de sua produção. (p. 24)

O acesso ao conhecimento cultural, artístico, tecnológico, científico passa a ser entendido, por parte dos grupos que discutem a Educação do Campo, como condição de aprofundamento das condições objetivas nas quais a vida se tece, sendo uma exigência indispensável na construção de uma postura contra-hegemônica mais sólida. Nessa direção, o conhecimento deve circular sempre na relação com o conjunto de questões que perpassam a vida, no diálogo interdependente entre o particular e o geral, não prescindindo da

problematização do cenário real, imediato, onde as disputas pela vida ocorrem, ou seja, as comunidades onde os sujeitos vivem, as quais são *locus* de importantes acontecimentos e que, no geral, passam distantes do debate escolar. Pretto (2014) ressalta que

[...] necessário se faz compreender o momento contemporâneo com um olhar multifacetado, demandando políticas públicas de educação que se articulem fortemente com as outras áreas do conhecimento. O que temos hoje são políticas esquizofrênicas que não compreendem a necessidade de pensar a educação para além da própria educação, articulando-a com outros Campos do conhecimento para, com isso, tentar superar o que denomino de *escola broadcasting*, a escola distribuidora de informações, igual ao realizado pelas grandes redes de comunicação. (p. 349)

Pretto sinaliza que um outro tipo de escola se impõe como importante na contemporaneidade, independentemente de onde ela esteja situada. Na Educação do Campo, as vivências em curso explicitam que há o desejo de uma escola distinta da atual. Uma escola que não se coloca para atender às exigências que se lançam como estratégia de disseminação dos princípios do capital, mas que se manifesta em contraposição, forjando um conhecimento que ajude a superá-lo. É uma escola que se reconhece como instância indispensável ao acesso ao conhecimento cientificamente elaborado, indo além dele. Ela se engendra nas lutas mais amplas, se lançando como ponte entre os sujeitos, seus sonhos e causas coletivas, “na direção de um projeto educativo vinculado às práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, 2009, p. 43).

O desejo de uma escola que dialogue com outros espaços, com outras questões (para além do livro didático), para além do academicamente instituído, que dialogue com outros modos de aprendizagem, fez surgir inúmeras práticas emancipadoras em cantos diversos do país, no seio dos movimentos sociais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Escolas que se organizam a partir da Pedagogia da Alternância, como por exemplo as Escolas Família Agrícola (EFA), têm exercitado a superação deste distanciamento (da escola e dos outros espaços formativos) e fazem uma importante transgressão ao modelo educativo escolar hegemônico cuja concepção desconsidera toda e qualquer outra forma organizacional do trabalho escolar que não tenha como base um modelo de organização único, urbanocêntrico e escolacentrista. Nessa lógica, tudo aquilo que ocorre para além da escola e para além do âmbito do que é cientificamente produzido tem, portanto, menor valor no processo formativo.

As vivências destes dois importantes movimentos educativos - MST e EFA - que se concretizam no Campo brasileiro - transgrediram não apenas por ampliar a perspectiva curricular, como também pela sua forma de organização do tempo-espço de aprendizagem, gerando um modelo de escola, de processo educativo, que dialoga com outras bases formativas,

como a família, as práticas de trabalho e o conjunto das organizações sociais próprias das comunidades, inclusive, reconhecendo as práticas do movimento social organizado como constituintes de um processo educativo extensivo à formação escolar.

As Escolas em alternância e também as do MST se apresentam como ‘modelo’ escolar diferenciado. São organizações onde o lugar do conhecimento se estende para além da escola e possui forte vínculo com o trabalho e a vida comunitária. Estas escolas representam organizações pedagógicas que criaram outros espaços e formatos para produção de um tipo diferenciado de conhecimento mais vinculado com suas lutas, com outras dimensões da formação e, por isso, podemos afirmar que, nessas escolas, a Educação do Campo se faz concreta em seus princípios e fins de formação humana.

Contudo, em grande parte das escolas da rede pública (não inseridas nos movimentos organizados do Campo), esse rompimento ainda se faz tímido, sendo visível nas poucas iniciativas de professores e professoras que se arriscaram a construir uma outra perspectiva de escola, muitas vezes, sozinhos e sem apoio institucional dos órgãos gestores da educação. O fato é que em grande parte das escolas situadas no Campo não se tem clareza política do contexto que envolve o Campo no Brasil e, menos ainda, do papel político-pedagógico que a escola, naquele contexto, exerce. Entretanto, mesmo nas escolas de assentamentos e em alternância, onde já há uma transgressão ao modelo hegemônico educativo, além das pautas diferenciadas que já constituem seu projeto e o currículo, há um mundo vasto de questões que as transcendem e sobre elas impactam.

Há um conjunto diversificado de questões que perpassam as lutas camponesas e que nem sempre se tem acesso direto a elas, embora determinem, em alguma medida, os rumos da militância e a agenda de lutas, pois estão no âmbito da macro conjuntura e nem sempre têm lugar no currículo. Há, ainda, outros tipos de conhecimentos que historicamente foram negados aos povos do Campo, sobretudo, no terreno das artes e da tecnologia, como se fossem dispensáveis à sua formação e que permanecem marginalizados, mesmo nos projetos educativos mais emancipadores, como os do MST e das Escolas de Alternância.

É preciso discutir com mais profundidade sobre a pluralidade de elementos que são determinantes no processo educativo-formativo, sobretudo, dentro das escolas: as relações de poder que envolvem a produção de conhecimento; o sentido social da escola para os trabalhadores e trabalhadoras; as relações da educação com a cultura, a política, a religião e o mercado e, por fim, o desafio que é garantir uma diversidade de formas de produção de conhecimentos que permitam aos sujeitos serem, efetivamente, capazes de compreender as

múltiplas e complexas formas de existência na atualidade e como tecer a vida diante delas, considerando a realidade concreta onde a vida ocorre.

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. (CALDART, et al., p. 3)

Com essa clareza de intenções, é preciso trazer para a Educação do Campo o debate sobre as novas formas de acesso, produção e difusão do conhecimento que se expandem na atualidade, especialmente, pelo fato de que há maior acesso da população às redes conectadas à internet e isso tem produzido outra dinâmica comunicacional, não apenas nas escolas, mas em todos os âmbitos da sociedade. O trabalho em rede já faz parte da dinâmica dos movimentos sociais, a exemplo das EFA, que se organizam em duas grandes redes associativas na Bahia; os grupos produtivos do Campo, que têm suas redes, como as de economia solidária; produção orgânica e etc., todas elas com a finalidade de trocar conhecimentos, circular informações e elaborar estratégias de fortalecimento de suas pautas. Como diz Bonilla, as redes funcionam “numa lógica de organização horizontal, na qual estão presentes a multivocalidade, a não-linearidade, e onde cada um atua de acordo com suas competências e especificidades” (BONILLA, 2002, p. 61). Grande parte destas redes encontra-se potencializada, hoje em dia, pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, tendo suas organizações também virtuais. “As redes constituem a nova morfologia das sociedades” e a difusão de sua lógica “modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (BONILLA, 2002, p. 62).

As escolas estatais (municipal e estadual) também se estruturam em ‘redes de ensino’; contudo, numa lógica diferente. Embora se denomine ‘rede’, sua organização nem sempre reflete o caráter colaborativo e comunicativo que caracteriza uma rede: uma estrutura social composta por pessoas ou organizações que se conectam por um ou vários tipos de relações, compartilhando objetivos comuns, caracterizando-se pela abertura que possibilita relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes (CAPRA, 2008; DUARTE, 2008).

O retrato que temos dos municípios no qual tenho concentrado a militância acadêmica e que nos serve de parâmetro, é que são estruturas onde a gestão educacional ainda é bastante centralizada nas Secretarias de Educação ou nos gestores escolares, com tímida participação das comunidades. Embora boa parte das Secretarias e escolas disponha de conexão com a internet, tais órgãos não fazem uso das potencialidades da conexão em rede para qualificar e expandir o registro de dados, ou mesmo melhorar o fluxo das informações da escola com as Secretarias, ou, ainda, para o fortalecimento das práticas pedagógica entre as escolas.

As escolas que possuem serviço de internet e computadores, segundo relatos de docentes e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação que estagiam e pesquisam nestas escolas, nem sempre utilizam tais recursos, e isso se deve a problemas como ausência de espaço apropriado para a instalação dos equipamentos, velocidade da conexão, conhecimento do uso do programa/software instalado e/ou pela ausência de um processo de formação dos professores sobre o uso dos ambientes das redes digitais no processo de aprendizagem. Contudo, muitas escolas e secretarias já se utilizam das Redes Sociais para divulgarem seus trabalhos e ações, pela facilidade do acesso à internet via celular, revelando o papel importante que as redes virtuais vêm assumindo, sobretudo, no processo de circulação do conhecimento e da informação.

O uso das redes virtuais para manifestações e mobilizações, inclusive como estratégia de movimentos populares do Campo e da cidade para dar fluxo às suas pautas, tem sido crescente. Assim, também, se expande o número de grupos de *WhatsApp* que promovem um diálogo constante entre coletivos organizados e diminuem as distâncias comunicacionais e territoriais; também os *blogs*, *sites* e revistas virtuais, que levam informações que se contrapõem ao que é difundido pela grande mídia de massa; enfim, são expressões de uso das tecnologias da informação e comunicação que sinalizam a possibilidade de se criar processos educativo-formativos contra-hegemônicos, mesmo em contextos sob o domínio dos interesses do grande capital.

No entanto, não há uma produção teórica amplamente socializada sobre essa abordagem na Educação do Campo. A cultura digital é um tema olhado sob uma desconfiança compreensível, já que, historicamente, as tecnologias sob o domínio do grande capital não chegaram ao Campo como aliadas dos trabalhadores e sim como parte de um projeto de desenvolvimento cuja lógica é sempre de dominação para expansão dos interesses do mercado e expropriação dos camponeses. Nesse sentido, nos interessou conhecer: quais são os desafios da Educação do Campo, no contexto da cultura digital? Outras perguntas derivaram dessa questão: quais são as características do processo de acesso, produção e difusão do conhecimento

na cultura digital? Como as TIC se fazem presentes no cotidiano do Campo? Como os Camponeses, sobretudo os jovens, se relacionam com essas tecnologias? O acesso de alunos e professores às tecnologias digitais da informação e comunicação, provoca que alterações no cotidiano da Escola do Campo? Quais os limites e possibilidades da formação humana no contexto da cultura digital?

Diante das questões sinalizadas, objetivamos com esta pesquisa, compreender quais desafios teórico-práticos estão colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital. Buscando garantir sua explicitação, traçamos como objetivos específicos:

a) identificar as características do acesso, produção e difusão do conhecimento na cultura digital, bem como as alterações e desafios para dos processos formativos dos sujeitos da Educação do Campo nesse contexto;

b) levantar e problematizar a relação entre o conceito de cultura digital e formação humana, apontando os seus limites e possibilidades, tomando como base o contexto estrutural das comunidades e da Educação do Campo na rede de Ensino de dois municípios do Território Piemonte Norte do Itapicuru, na Bahia.

A tese se estrutura em sete seções; na primeira, apresentamos o contexto geral que a originou, delineando o objeto de estudo (a Educação do Campo na cultura digital), situando-o, desde as disputas entre trabalho e capital. Já nesta seção introdutória apresentamos a relação da Educação do Campo com um projeto de sociedade que se contrapõe ao modelo capitalista em curso e explicitamos as contradições gerais que se expõem dentro dessa construção.

A seção II abre a discussão sobre os diferentes tipos de conhecimento e a relevância da ciência, destacando, especialmente, a importância do diálogo entre a ciência e as práticas sociais. Aborda, também, sobre a não neutralidade da produção científica, a necessidade de um rigor outro para as pesquisas em humanas, com destaque às do campo da Educação. No caminho teórico-metodológico, apresentamos a perspectiva histórico-dialética como orientadora da investigação e da análise, que parte da realidade concreta e a ela se volta, tendo a contradição como categoria indispensável para compreender a história em seu movimento.

A seção III discute a formação humana como princípio e horizonte da Educação do Campo, tomando por base as contribuições de Karl Marx e Paulo Freire, trazendo o trabalho como fundante das relações sociais e a conscientização como processo de apreensão da realidade histórica. A seção discute, ainda, o papel do conhecimento na formação humana e as relações deste conhecimento com a escola, a vida cotidiana e as lutas camponesas.

Na seção IV fazemos uma ampla discussão sobre a cultura digital, na relação com o processo de reestruturação do capital e do trabalho. Destacamos o avanço das TIC, que ao

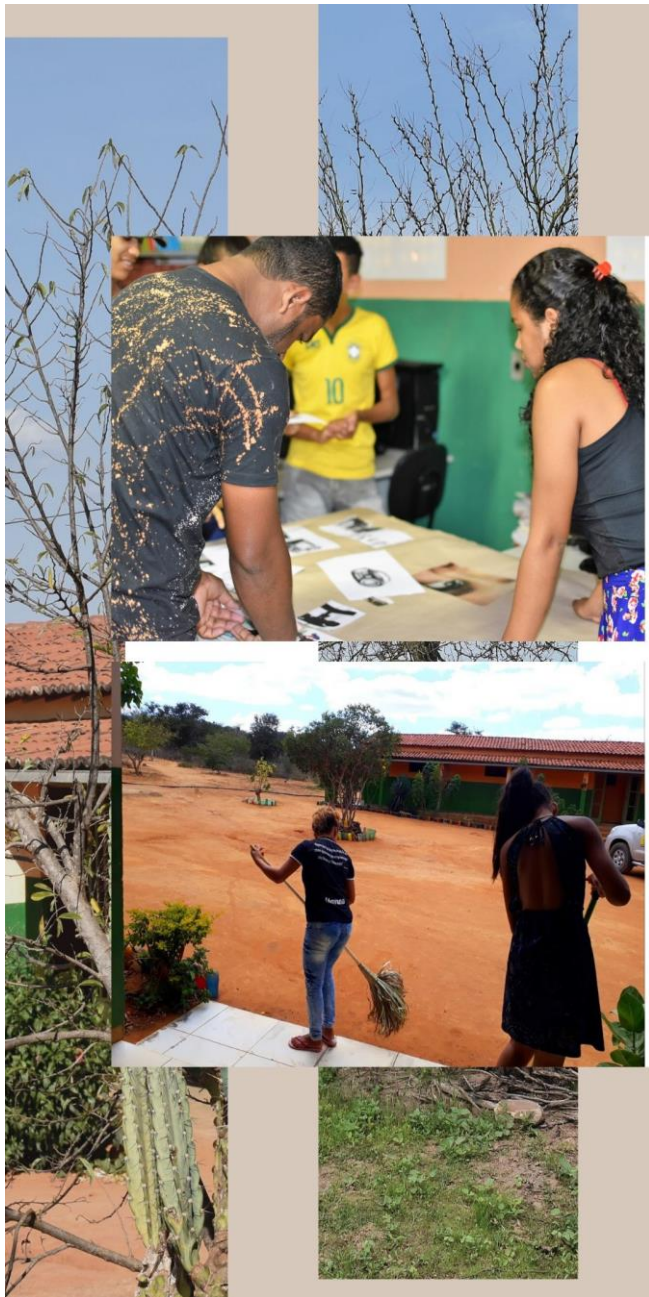
tempo que são constitutivas do direito à informação e comunicação, são uma estratégia de reorganização, integração dos mercados e expansão dos interesses do capitalismo, que avança não apenas sobre as formas de trabalho, mas sobre todas as dimensões da vida. Destacamos como a cultura digital se mistura com o cotidiano do Campo e os conflitos culturais que são desdobrados nesta relação.

Ampliando a análise sobre estes conflitos, a seção V aborda as formas de manifestação dos valores do capital, destacando as lutas sociais que perpassam o debate da Educação do Campo. Essa discussão se aprofunda na seção VI, com as multifaces do capitalismo na cultura digital, enfatizando a incorporação de valores como o consumismo, o individualismo e a imagem, que na sua relação com a aparência, distancia os sujeitos da realidade concreta.

A última seção, a seção VII, aprofunda a concepção de Educação do Campo como luta social, trazendo as reformas educacionais em curso no país, como materialização dos valores do capital para a Educação. Na sequência, as considerações finais apontam os desafios gerais da Educação do Campo nos sistemas e redes de ensino, movimentos sociais e Universidades, tendo em vista a presença das tecnologias no contexto atual e sua relação com o processo de reestruturação do trabalho no capitalismo global.

SEÇÃO II

OS MODOS DE CONHECER E EXPLICAR A VIDA NO CAMPO: OUTROS DIÁLOGOS COM O CONHECIMENTO E COM A CIÊNCIA



*Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece
habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o
que é de hábito como coisa natural, pois
em tempo de desordem sangrenta, de
confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve
parecer impossível de mudar.*

(Bertolt Brecht, Nada é impossível de mudar)

*Vento do norte é sinal que vai chover. Até o gado berra quando vê
preparação [...]. Folha para o gado que 'tá' pra morrer de fome, o capim
que o gado come ele tarda pra brotar.*

João Ferreira de Souza - Janjão

Os versos acima são de uma canção do velho criador de bode, poeta, seresteiro nascido no Sertão, meu pai. Um homem que não teve a oportunidade de ir à escola e que dedicou sua vida à música, à poesia reveladora não apenas das características do sertão e das vivências dos sertanejos e sertanejas, mas de um conhecimento profundo de um homem de voz forte e dedos ágeis sobre o violão, em relação à sua terra, ao seu chão. A música da epígrafe está entre as dezenas que ele compôs e revela uma sabedoria popular que demarcou e demarca o jeito como os homens e mulheres do campo compreendem o mundo que lhes rodeia. Um saber nascido na experimentação da vida, no dia a dia cheio de desafios que se impunham como vitais de serem cotidianamente vencidos em nome da sobrevivência.

Muitas vezes, aguçada pela admiração e curiosidade por tanta sabedoria, perguntei ao velho Janjão como ele sabia de todas aquelas coisas, ele sempre me deu a mesma resposta: “porque vivi, minha filha”! Esse viver, ao qual ele se refere, era o viver que exigia ser um bom observador do seu cotidiano, para poder ter condições de se aproximar de uma compreensão explicativa de como lidar com as interrogações que ele impunha. Indagações que nasciam da necessidade de identificar como a vida ao seu redor se manifestava quando o tempo ia mudar, o que implicava: prender os animais, correr para ascender o fogo, buscar a água ou, até mesmo, preparar a terra para o plantio tão esperado. Não só sua sensibilidade observadora se desenhava ali, mas sua capacidade investigativa, que pode ser vista, também, quando ele se refere a como a pastagem demora a crescer nos locais em que a “criação” (como se costuma chamar os animais nas roças do sertão, ovelhas, cabras e bodes) se alimenta.

Até hoje, está presente em minha vida a referência de que quando o vento vem do Norte, anuncia chuva. Essa e outras tantas nascidas da sabedoria popular, da capacidade criativa de tecer a vida como se tece a renda que vai cobrir a mesa do jantar, da inventividade vital de se buscar respostas para organizar o tempo concreto e presente, são o caminho arbitrário pelo qual os povos do campo desenham seu cotidiano. São a sua (cons)ciência, seu conhecimento “verdadeiro” – aquele que lhe serve de imediato e que se construiu na experimentação diária, na cultura oral, nos saberes passados de geração a geração; nas narrativas em forma de “causos”, nas canções que mais pareciam narrativas de divã; nos cochichos feitos de cócoras no terreiro num fim de tarde ou sob as estrelas; nas conversas animadas dos mutirões; nos encontros dominicais nas capelas; ou nos “dramas” (encenações teatrais) que compunham o cenário

cinematográfico real de muitos cantos dos sertões do Nordeste, da Bahia, do Brasil rural. É desse lugar da experiência que dialogamos com Saviani (2005) quando ele diz que há muitos tipos de conhecimento: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo; conhecimento intelectual, lógico, racional; conhecimento artístico, estético; conhecimento axiológico; conhecimento religioso; e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (p. 7).

Os saberes do campo são marcados destes contornos. Conhecimentos nascidos na prática, um saber que procede da matriz latina *defectiva no supino, sapio, is,ii, ou ivi, ere* = gostar de, ter gosto de, saborear; que gera sabedoria – que seria um conhecimento implicado, maior que ele próprio, simples de ser transmitido (e nem sempre tão simples de ser assimilado), não porque exija um esforço de cruzamentos teóricos acadêmicos, mas uma espécie de esforço teórico afetivo. A sabedoria (que passa pelo sentir) exige compreender qual conhecimento consta naquilo que foi anunciado, e não para assimilar (que passa pelo decorar, gravar, registrar, apenas). É um conhecimento que não se molda a partir de conceitos teóricos acadêmicos, e sim de experiências advindas das relações que se estabelecem na lida diária, nas sensações imediatas que são possíveis de serem decifradas com respostas óbvias que parecem ser suficientes (ao menos até que um novo evento apareça e modifique a situação e gere novas indagações).

Na visão de Aristóteles, a base do conhecimento são as sensações e os contatos imediatos com o mundo. “Impregnadas na memória, as repetidas marcas dessas sensações constituem-se em experiências (*Empeiria*) que, a partir de percepções individuais, avançam para associações gerais, dando origem tanto à “arte” (*Techné*) como à ciência (*Episteme*)” (GERMANO, 2011, p.40). Foi assim que meu pai e minha mãe, por exemplo, lidaram com os problemas do seu cotidiano. Eles não foram à escola, mas sabiam das tantas coisas indispensáveis para se manterem, vivendo a vida que lhes era possível viver. E, como eles, são milhares: as parteiras que fizeram história com suas técnicas inteligentes de conduzirem um trabalho de parto, mesmo em precárias condições; as rezadeiras e benzedadeiras com suas orações, chás, folhas e “simpatias” que livraram tantas pessoas da dor, das doenças e da morte; os tantos homens e mulheres curiosos e corajosos que descobriam um jeito de fazer o parto do bezerro que estava virado no ventre da vaca, salvando a vida de ambos; as percepções aguçadas que os faziam notar a aproximação de animais perigosos ou encontrar aqueles perdidos no mato; e tantas outras formas de saber, de conhecer e sentir a vida, que nasceram no seio da “simplicidade” do campo, no trabalho diário de produção da vida.

Todos estes elementos compõem-se de um conhecimento próprio, uma lógica que se explica por diversos fundamentos (se olhadas por quem os vive ou por quem apenas os observa). Nesse sentido, completa ou incompleta, suficiente ou não, há sempre uma racionalidade (fatos

e razões concretas) que constitui as muitas outras formas de explicar o mundo. Se a ciência é uma forma encadeada, experimentada, pautada em observações, fatos concretos e resultados, então todos estes saberes têm, em si, uma “ciência” implicada que busque compreender e explicar o mundo. Germano (2001) diz que temos, como desafio,

[...] a tarefa gigantesca de lutar, com muito empenho e sabedoria, no sentido de construir uma ciência mais humana, alegre e comprometida com os interesses de bilhões de homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores anônimos que, expostos a toda sorte de sacrifícios, patrocinaram e continuam patrocinando, sem mesmo o saberem, toda uma produção de conhecimento que, não muito raramente, prefere colocar-se contra eles. (p.24)

A ciência, para ser séria, não precisa ser dura, fria, fechada ao diálogo com outras lógicas, com outros modos de se constituir explicações, com outras racionalidades, nem apartada das sensações que se constituem no fazer da experiência. Muito pelo contrário, deve ser provocada pelas questões que efetivamente nascem na prática social e a ela voltar-se de forma mais elaborada, para novamente alterá-la.

A natureza passa por transformações, as relações sociais se alteram velozmente e demarcam novos fatos, novos problemas, novas questões – os homens e mulheres se alteram e alteram tudo ao seu redor, os fenômenos naturais se modificam e são alterados também pela ação humana, geram novas complexidades a serem desvendadas. As doenças se agravam, se simplificam ou surgem outras mais potentes. As sementes sofrem transformações genéticas, alterando drasticamente a produção de alimentos, a saúde da população. Os animais não nascem mais em quintais ou estábulos, não vivem soltos nos pastos, são confinados, projetados; as crianças não passam mais uma semana de olhos fechados quando vêm ao mundo; os carros de uso popular ultrapassam 200 km por hora; as fotos não são mais tiradas em “lambe-lambe”, nem em máquinas de filme, elas são digitais e quase nunca vão para o porta-retratos. Ou seja, tudo se altera e abre novos campos de indagações e conhecimentos que vão sempre provocar a ciência.

Hoje, conhecemos o mundo sem sequer sair do lugar geográfico físico. As máquinas interagem com os humanos e os peixes se reproduzem em laboratórios; rios centenários secam e outros surgem, alterando a geografia da vida; as previsões do tempo são feitas com instrumentos de última geração, mas nem sempre acertam. As comidas não são mais, necessariamente, servidas apenas em panelas e pratos, são feitas instantaneamente em copos e nem precisam ir ao fogo; e, mesmo com tantas possibilidades abertas pela ciência, milhares de pessoas passam fome, mulheres morrem de parto, a água potável ainda não alcança todos os

seres humanos e crianças sofrem e até morrem em consequência de doenças antigas como sarampo, catapora e diarreia.

Isso tudo se altera (e não se altera) e altera (ou não) a ciência (o conhecimento), seus procedimentos e fins. Esse desenho complexo que é a realidade em que vivemos, uma realidade sempre em movimento, requer uma ciência que se faça no exercício dialético do encontro com as múltiplas dimensões que constituem a vida, no confronto com as distintas explicações e lógicas; no diálogo colaborativo entre teses e antíteses, na honestidade do reconhecimento de que toda verdade é questionável e modificável pela simples explicação de que a realidade é histórica e se move. A perspectiva dialética, pela qual a realidade concreta se apresenta, recusa o imobilismo, a conservação da ordem das coisas a partir de um único ponto, de um único movimento, exigindo uma capacidade cada dia mais avançada de compreender suas determinações e movimentações. O fato é que todo conhecimento, científico ou não, nasce desse conjunto dinâmico que é a prática social, que é a vida em curso. Por essa razão, seja qual for o conhecimento, é preciso que ele esteja sempre aberto aos questionamentos e tensionamentos.

Para Lukács (2013), a ciência brota da vida e “na base da vida cotidiana está uma relação imediata entre teoria e práxis” (p. 656). É esse ritual de cruzar caminhos, achados, perguntas e reflexões, que vai diferenciar o conhecimento que se respalda nas bases das instituições de ensino e de pesquisa, do conhecimento construído a partir das práticas de vida, por exemplo, de meu pai (sobre a natureza no Sertão). No entanto, a realidade é maior do que a vida que se manifesta imediata aos nossos olhos e vai além das nossas experiências. Ainda que o conhecimento sensível dos meus pais sobre como plantar, manejar os animais e lidar com a vida na roça tenha sido relevante para tocar o dia a dia, obviamente esse conhecimento só estava revelado em parte. Rolo e Ramos (2016) nos ajudam a avançar nessa afirmação, ao dizerem que

O modo como as coisas são em sua essência não se manifesta imediatamente ao homem, e para que elas o façam é preciso, antes, um esforço do pensamento de descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento. Esse esforço implica simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio de uma linguagem (p. 152).

Assim, nesse itinerário institucionalizado, algumas das percepções do meu pai podem ser desfeitas ou confirmadas, pois serão relacionadas a outras questões, à novas dimensões da realidade, que sua experiência não alcança, mas existem. Essa nova realidade que se abrirá pode ganhar outras explicações, justificações que vão ampliar o olhar sobre elas, podendo render

novos questionamentos para ele e para além dele. É um novo conhecimento que surgirá, podendo ser referência para ajudar outros, que, como meu pai, têm interesse em saber (para viver) e, por isso, exploram possibilidades de responder e explicar o que lhes aparece como problema cotidiano. Nesse sentido, “o trabalho é um aspecto estruturante da vida humana, sem ele não há vida humana, e por isso não se pode pensar o conhecimento, a linguagem, os conceitos independentemente dele” (ROLO; RAMOS, 2016, p. 156).

Como diz Ribeiro (2008), os homens não buscam conhecimento apenas para saber: “buscam-no para transformar-se e transformarem as coisas, a vida, o mundo; e à medida que se transformam e transformam o mundo conhecem mais sobre si mesmos e sobre o mundo” (p. 11). Para Freire (1983), o homem se conhece na relação com o mundo e é nesse confronto sujeito-mundo, na busca do homem por se apropriar do que existe e integrar-se a ele, que reside a fonte verdadeira do conhecimento. Para Freire, o conhecimento

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

A dúvida, o questionamento, a inconformidade com a aparência dos fatos, a necessidade de compreender para intervir, são essencialmente a base de um processo investigativo, o princípio, portanto, da ciência. Se há uma questão a ser respondida, há lugar para a ciência. Para Bachelard (1996), “se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído”. (p.18). É com essa racionalidade que o conhecimento científico se distingue de outros conhecimentos, a exemplo daqueles que se situam no campo das manifestações artísticas, culturais, das religiões, da alquimia. Para Martins (2006), estas outras manifestações de conhecimento têm sido ignoradas.

[...] Em nossa experiência ocidental, aquilo que ficou sob a sombra da oficialidade e do Estado, está sempre “selado” com o carimbo da Ciência, e esta, ao constituir-se, precisou renegar o aleatório, precisou abandonar outros rituais, como os da magia, da bruxaria ou da alquimia; deslegitimou outras formas de saber, como as do senso comum, e instituiu os seus próprios rituais: os rituais da racionalidade (p. 29).

A racionalidade positivista afastou a ciência das práticas sociais, destes outros modos de produção do conhecimento que marcam as religiões, a arte, a literatura, as espiritualidades, as tradições ancestrais, a magia, as quais transitam sempre ou quase sempre em campos opostos à lógica científica positivista e à sua racionalidade explicativa do que é a realidade,

constituindo-se de outras formas de entender e explicar a vida e suas demandas. Plaza (2003, p. 2), tratando destas distinções, diz que “nas relações entre arte e ciência podemos perceber o jogo do cientista com as regras, já para o artista é o jogo com as possibilidades perceptivas”.

O fato é que existem conhecimentos que partem de outros caminhos e circulam de modo simultâneo no nosso cotidiano, nos influenciando na relação com o mundo. Mesmo sob a crença de que o mundo existe como é, independente de como o vemos (das nossas percepções sobre ele), a forma como nos constituímos sujeitos incide no modo como vemos o mundo, agimos e reagimos às suas contradições. No caso das artes e da ciência, é importante salientar que as duas são linguagens distintas que traduzem modos diferentes de interpretar a vida. Na ciência e para além dela, há muitas lógicas de explicação da realidade e, mesmo que não estejam situadas na racionalidade científica mais dura, não deixam de ser um tipo de conhecimento válido, posto que é um outro jeito de entender e explicar a vida. "Todo conhecimento traz inscrito no corpo de suas proposições as marcas da história a quem ele deve sua gênese, e essa história, sabe-se, gira essencialmente em torno dos diversos modos que o homem cria para suprir as suas condições materiais de vida" (ROLO; RAMOS, 2016. p, 155).

Para estes outros lugares da vida, o conhecimento não nasce, necessariamente, de uma questão, de uma pergunta, de uma curiosidade objetiva, mas deriva de vivências, nas quais, nem sempre, as necessidades são materiais. Neste lugar estão, por exemplo, os desejos afetivos (de conquistar alguém que ama - apelando para um feitiço), ou mesmo os anseios espirituais (por perdão, salvação, vida eterna, saúde, através de uma corrente de orações, práticas de penitências ou promessas). Todas estas necessidades não nascem em torno ou justificadas de formulações óbvias ou lógicas, mas sim, dos sentidos que os homens e mulheres, marcados pelas distintas dimensões da existência humana, atribuem à vida. A distinção entre esse conhecimento e o científico é, segundo Gil (2008, p. 3), que este último é racional, “se vale sobretudo da razão, e não da sensação ou impressões para chegar a seus resultados”. Mas, há outras racionalidades, outras lógicas fora da lógica hegemônica, como estes outros campos da vida, os quais nos fazem compreender que, ainda que a ciência seja um meio necessário para o homem chegar ao conhecimento de “setores parciais da realidade humano-social” (KOSIK, 1976), ela não é o único meio. “A ela devem juntar-se também a filosofia e a arte – dois outros "meios" de que o homem dispõe para compreender a realidade humana no seu conjunto e para descobrir a verdade da realidade na sua autenticidade” (ROLO, RAMOS, 2016, p. 158). O que se quer aqui não é corroborar para o desprezo da ciência (sua rigorosidade e legitimidade), e, sim, tratar do conhecimento para além de sua estrutura científica e afirmá-lo como prática social, reconhecendo a ciência como um conhecimento mais elaborado dessa prática. Nesse

entendimento, a ciência não nasce de outro lugar, se não da prática social e, como prática social, não se separa da vida, é parte dela. Contudo, no contexto de interpretações possíveis, vale lembrar que a referência à ciência como o conhecimento mais elaborado, não é a ideia de único legítimo, porque se assim o fosse, os conhecimentos frutos das tradições ciganas, camponesas, indígenas, quilombolas (constituídos em lógicas tão distintas) permaneceriam desprezados.

Para Kuhn (1922-1996), a ciência se constitui da complexa relação entre teorias, dados e paradigmas. Os paradigmas de determinadas épocas conduzem a visão do mundo e, portanto, da ciência. Marx e Engels (1932) dizem que a consciência humana é um produto social e histórico, e que a existência humana se faz no intercâmbio do homem com a natureza e com os outros homens, essa é a base material que origina as ideias. Nesse sentido,

O conhecimento do real como totalidade constituída por relações, portanto, não se completa exclusivamente com a ciência, com a ética ou com a estética. Nem se dá pela intuição ou pelo relato objetivo sobre os fatos. Essas dimensões da práxis humanas, conquanto se confrontam dialeticamente, constituem as formas históricas de se apreender e (re) construir o mundo (ROLO; RAMOS, 2016, p. 158).

A ciência não pode ser vista deslocada das demais mediações sociais, como uma dimensão da *práxis* humana, ela não se produz no isolamento das relações sociais. Ramos e Rolo (2016,) nos advertem para o permanente cuidado de interrogar como o conhecimento vem se constituindo na sociedade moderna e contemporânea, tendo em vista sua relação com o trabalho. Para Marx e Engels (2002), as ideias dominantes de uma determinada época são, sempre, as ideias da classe dominante. Por essa razão, na ciência não há neutralidade, porque ela também se estabelece nessa relação paradigmática das ideias dominantes que se confrontam com a práxis social. Para Ramos e Rolo (2016),

Uma vez que o conhecimento acha-se condicionado em última instância pelo trabalho, e na medida em que este, na sociedade capitalista, tornou-se alienado em relação ao homem ao assumir a forma-mercadoria, o conhecimento produzido pelo homem contemporâneo é também um conhecimento alienado, ele se volta contra o homem, acirrando ainda mais as contradições do capital. (p. 156)

Na sociedade capitalista, especialmente, quanto aos grandes problemas que são base da estrutura social, a ciência acaba por validar (com resguardo das exceções) aquilo que quem a controla (inclusive, por que a financia) delimita como necessidade. Ramos e Rolo (2016) vão dizer que, “inserido no quadro de interesses do capital, o conhecimento científico é determinado pelos interesses da classe dominante, não nos permitindo colocar outros problemas – cujo enfrentamento é de interesse da classe dominada – como prioritários para a ciência” (p. 156).

Avançando nesse entendimento, vemos que elementos distintos coexistem e atuam sobre a realidade, requerendo maior aprofundamento sobre ela, para chegar a um entendimento mais avançado do que as constatações óbvias revelam. A realidade é, como diz Kosik (2002), um todo estruturado e dialético. Para Lessa (1996), o real é sempre a síntese das suas "multiplasdeterminantes" essenciais e fenomênicas. Entendendo desde esse lugar, ir a fundo na realidade significa ampliar as conexões entre suas particularidades com as determinações gerais, que ultrapassam as explicações aparentes ou aquilo que nossa vivência imediata nos revela.

A realidade só pode ser compreendida desde o cruzamento das experiências do cotidiano, em uma dinâmica que muitas vezes ultrapassa a racionalidade científica, daí as outras formas de interpretá-la, a exemplo da arte e da religião. Araújo (2007) nos diz que "[...] a realidade é sempre mais rica que o conhecimento que se tem e se produz sobre ela. Aliás, o conhecimento da realidade como totalidade é sempre um esforço de síntese que se está a fazer no intuito de descobrir a estrutura significativa de uma dada realidade" (p.52). Nesse caminho de entender que o conhecimento, os saberes advindos da prática são legítimos e têm seu lugar, é que também dizemos que, sozinhos, eles não serão suficientes para que a realidade, na sua complexificação, seja compreendida. Luiz Gonzaga e Zé Dantas, na canção "Xote das meninas", dizem que o "mandacaru quando 'fulora' na seca, é sinal que a chuva chega no Sertão". Essa informação revela um saber popular importante. Porém, numa busca investigativa mais aprofundada, essa informação, apenas, não bastaria. Seria preciso se interrogar: por que isso ocorre? Como isso ocorre? Essa informação ajuda a compreender o quê? Ou seja, tem muito mais questões para além da simples afirmação constatada na experiência imediata.

A realidade aparente, que está no campo das percepções imediatas dos sujeitos, não deve ser entendida como lugar menor, apenas como insuficiente, ainda que concreto. O conhecimento científico é uma dimensão mais avançada dessa interpretação, exatamente por ultrapassar a superfície, extrapolar as explicações cotidianas e a subjetividade, ancorando-se em outros conhecimentos, bem como em um método e procedimentos estruturados, a partir dos quais lhe permite alcançar uma compreensão mais elaborada das múltiplas determinações que constituem a realidade no movimento histórico. A ciência busca explicar a realidade, agregando à experiência cotidiana outros elementos que nem sempre aparentam relação direta com essa experiência. Mas é bom dizer que nem sempre o explicável (as conclusões que a ciência consegue chegar) signifique justificável ou resolutivo. Ou seja, a ciência lida com uma lógica, um modo de constituir explicações e objetivar o que indaga, ainda que a conclusão a que se chegue seja a de que não há uma explicação (dentro da sua lógica) para certas questões que se

apresentam (aí se situam, por exemplo, o lugar da fé, do espírito, de Deus, do amor, do sobrenatural, etc.). Ou seja, para a ciência há também limites.

Para Gil (2008), a ciência é falível “porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar” (p.3). De todo modo, o conhecimento científico é um conhecimento com um grau de elaboração elevado, mas, não necessariamente, substitui o conhecimento gerado pelo trabalho cotidiano e sim, o amplia, recria, traz para ele novas dimensões.

Uma vez, ouvi um agricultor, ativista das causas ambientais, fazer uma fala de muita relevância sobre o impacto das empresas de energia eólica sobre as nascentes dos rios do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru. Suas ações de embate com estas empresas haviam lhe rendido várias ameaças de morte, que embora o deixassem receoso, não o faziam recuar do enfrentamento em defesa das comunidades. É um homem corajoso e disposto a dar a vida em nome da causa coletiva. Mesmo com uma história tão importante, quando em uma reunião trocávamos contatos, ele falou, com olhos lacrimejantes, que possuía um *e-mail*, mas que não era ele quem respondia. Sua leitura, como disse ele, “era limitada”.

Para esse agricultor, que tinha tantos conhecimentos indispensáveis, lhe faltava um conhecimento que para ele era essencial - a leitura e a escrita. Com voz tomada pela emoção, o agricultor discorreu sobre o valor que atribuía à escola e aos conhecimentos que nela se acessam, e como lamentava não poder ter tido esse direito ao longo de sua vida. A sua narrativa comovente dizia claramente: “o que eu sei é importante, mas é pouco”. Freire (1983) explicita que “quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “*logos*” da realidade objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento” (p.20). Mas, para esse agricultor, sua capacidade de atuar para o desvelamento da realidade encontrava limites devido à ausência de outros conhecimentos que, no conjunto da sociedade, se fazem essenciais para sua compreensão e intervenção. Como dizem Rolo e Ramos (2016), o conhecimento percorre uma trajetória que vai do homem para o homem (p. 156).

Pensar à luz dos parâmetros científicos alterou e altera a história da humanidade todos os dias; por essa razão, chegamos ao mundo tal qual ele é (com avanços inimagináveis em várias áreas e retrocessos maiores ainda em outras tantas), o que nos faz afirmar que a realidade só pode ser compreendida no aprofundamento do conhecimento sobre suas contradições. Nesse movimento contraditório, próprio da realidade social, a ciência nos fornece diariamente um conjunto de referências que são indispensáveis para a vida, seja com suas respostas e explicações sobre aquilo que ultrapassa nossa compreensão comum, seja por nos gerar perguntas ainda mais profundas e complexas para as quais as respostas ainda parecem distantes.

Mas, como a ciência não é campo neutro, é sempre importante reiterar que nem tudo que a partir dela se produz se volta para dar as respostas ou apontar caminhos para a evolução ou bem-estar da humanidade (conforme a realidade concreta requer). Podemos citar, como exemplo, a produção da bomba atômica e dos agroquímicos altamente nocivos à saúde, cujo interesse maior não é a evolução da vida, e sim a manutenção do poder, o controle político das nações e a acumulação e concentração das riquezas.

Mas, ainda que falemos da ciência a partir, apenas, do seu potencial de contribuição para atender às necessidades humanas, é preciso lembrar que, para muitas dessas necessidades, a ciência poderá encontrar respostas, para outras, no entanto, ela sequer se aproximará, porque sua lógica ou suas lógicas nem sempre dialogam com outras lógicas, cujas bases paradigmáticas e culturais são outras. Há, portanto, o que seja ciência e o que não seja ciência, e isso significa que as possibilidades de entender o mundo são várias e requerem transitarmos por muitas lógicas, tendo a *práxis* social sempre como parâmetro.

Para muitas pessoas, a ciência deve ser simples de ser entendida e discutida, aberta, sobretudo, para sua incapacidade de a tudo explicar. Seu mito, como lugar de *expertises* inquestionáveis, já foi desfeito e, desse modo, outras formas de entender o mundo com ela coexistem. A ciência, como qualquer outro modo de explicar o mundo, também falha, se equivoca, e, por isso, é sempre imprecisa, mesmo que na sua precisão. Um dado científico deve ser sempre acompanhado de certezas que duram até que o movimento histórico volte a indagá-las. O conhecimento, nesse sentido, é sempre provisório, e o é porque a história se altera, a ação dos homens sobre o mundo se altera e os fins da ciência também.

Lembrando Lukács, a sociedade é “um complexo de complexos”. Quanto mais a sociedade se complexifica, a ciência e a produção do conhecimento se complexificam também. No entanto, no capitalismo, esse movimento encontra-se diretamente ligado à reprodução dos valores que se voltam para fortalecer sua própria lógica.

Se, por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias, – tais como arte, religião, política, ciência, direito, educação, etc., – que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução. É claro que, numa sociedade marcada por conflitos antagônicos, todos estes momentos serão também perpassados, mesmo que com inúmeras mediações, pelo antagonismo social (TONET, 2012, p. 17)

No conhecimento, vê-se um avançado processo de isolamento dos campos do saber e um distanciamento da percepção da totalidade, muito acentuado na contemporaneidade, inclusive, pelo excesso e velocidade das informações produzidas e difundidas por meio das

tecnologias digitais, o que tem gerado um conhecimento fragmentado de uma realidade também fragmentada. Tonet (2013), à luz das ideias de Marx, diz que a explicação para tal fragmentação está na divisão do trabalho.

É a partir da análise do trabalho e de suas relações com as demais dimensões do ser social — tais como linguagem, sociabilidade, arte, ciência, política, direito, educação, filosofia etc. — que se compreende que o ser social é um, isto é, um conjunto de partes articuladas, em constante processo. O trabalho, esse intercâmbio do homem com a natureza, através do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana, é o ato que funda o mundo social. Porém, a própria realização do trabalho exige a intervenção de outras dimensões, como linguagem, sociabilidade, conhecimento, educação para a sua realização. Por outro lado, a complexificação da sociedade a partir do trabalho faz surgir novas situações, problemas e necessidades que demandam outras dimensões sociais para o seu enfrentamento (TONET, 2013, p.731).

Para Tonet, a especialização crescente em torno dos problemas sociais decorre da "impossibilidade de um indivíduo só dominar o conjunto do saber e dado o surgimento de novos campos de atuação profissional" (2013, p.728), que requerem indivíduos centrados em conhecimentos específicos, deslocados de outras relações. "Em consequência dessa visão fragmentada da realidade, a intervenção prática para o enfrentamento dos problemas sociais também se vê comprometida, levando a buscar soluções isoladas" (TONET, 2013, p. 726), que acabam por não levarem à resolução dos problemas, concentrando-se na periferia das necessidades, pouco alcançando sua origem, pouco alterando a realidade.

Ao compreender que o ato fundante do ser social é o trabalho, entende-se a complexificação como característica ontológica, e, por isso, como diz Tonet (2013), "insuprimível, do ser social. Dos grupos primitivos e mais simples ao mundo atual, temos um processo ao longo do qual a realidade social vai se tornando cada vez mais complexa e universal" (732), o que resulta na especialização. E Tonet nos ajuda nessa análise, acrescentando:

[...] a entrada em cena da divisão social do trabalho e da propriedade privada imprimem a essa complexificação uma especificidade própria e radicalmente diferente daquela que existia no interior da comunidade primitiva. Opera-se, então, no interior do ser social, uma profunda cisão. Trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta divisão não é, de modo nenhum, natural, embora adquira um caráter de naturalidade. Pelo contrário, resulta de um processo claramente social. Saber e fazer são separados e essa separação é justificada teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação de classes (TONET, 2013, p.732).

A fragmentação no interior do processo de trabalho coloca de um lado o trabalhador e, de outro o produto de sua ação. Separa mente e corpo, pensamento e ação. Privado de ter o

conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo, o trabalhador fica impedido de compreender sua própria implicação no todo do que produz (isso denomina-se alienação) e torna-se mera peça de uma engrenagem, cujo conhecimento sobre a totalidade está sob o domínio do capital que controla tanto o trabalhador quanto o conhecimento.

A especialização e as áreas isoladas, podem ser entendidas como um complexo dentro de um complexo, uma unidade na diversidade. É óbvio que há um conhecimento específico, que quanto mais aprofundado, aponta novas dimensões a serem exploradas. Contudo, se o olhar especializado se isola em suas singularidades, na sua especificidade, sem que se estabeleçam as mediações com as outras áreas, a compreensão sobre suas determinações mais gerais dificilmente poderá ser alcançada. Não raro, no dia a dia, ouvimos e fazemos reclamações com a forma de atuação da medicina tradicional, que se constitui de muitas especializações, as quais geraram inegáveis avanços. Entretanto, o olhar da parte ausente dessa relação articulada com o todo tem levado esse modelo de medicina a uma incontestável incapacidade de enxergar o paciente na sua condição humana, inteira, olhando-o, cada vez mais, apenas a partir do recorte de uma área específica de formação, atuação. *À priori*, poderíamos justificar dizendo que “ninguém sabe tudo”, o corpo humano é complexo, e é bem verdade, mas tal complexidade existe em uma constituição orgânica, onde todas as partes desse organismo se relacionam. Um neurologista não precisa ser gastroenterologista para entender que uma dor de cabeça pode ter origem no estômago (que pode ser apenas fruto de uma má digestão) e que, portanto, a medicação, para tratamentos de uma enfermidade de origem neurológica, não deve ser imediatamente aplicada sem que se investigue o conjunto de outros sintomas para encontrar, então, a causa geradora do mal-estar.

Como diz Tonet (2013), “[...] tanto a fragmentação do processo de trabalho como do conhecimento se apresentam como desdobramentos naturais na atual forma da realidade social” (p. 732). E Germano (2011) complementa: “a divisão do trabalho é, portanto, uma condição necessária para o surgimento da ciência moderna”. “O mito da neutralidade e da ciência como principal benfeitora da humanidade”, segundo o autor, “prostrou-se diante de um mercado que transformou o conhecimento em uma de suas principais mercadorias, fonte de valor e de riqueza” (GERMANO, 2011, p.24). O mercado mudou a ciência em sua essência e finalidade, alterando, portanto, o conhecimento e sua função.

Se, sob a égide do mercado, o conhecimento é um bem para manter sua lógica, o desafio que nos colocamos nesta pesquisa foi o inverso - pensar uma ciência e um tipo de conhecimento que apontem caminhos para um processo de formação humana cuja meta é uma realidade social pautada na justiça e na superação das desigualdades, é o que Paulo Freire (2004) chamou de

“utopia esperançosa”. Fazemos e entendemos a ciência como um modo de produção de conhecimentos consistentes, que se constituem no cruzamento de outros tantos conhecimentos, e se fazem indispensáveis para o exercício da cidadania plena, para a participação política, para a compreensão e transformação social.

2.1 A CRÍTICA À PESQUISA EM EDUCAÇÃO: tensões sobre o óbvio?

Não há neutralidade na ciência e isto está posto. Toda produção científica, de algum modo, é implicada. Nas pesquisas em educação, nas quais se destacam as pesquisas qualitativas, o pesquisador está sempre, e de algum modo, implicado/comprometido, envolvido com o que estuda e, é bom dizer, isso não é ruim. Mas, obviamente, exige um grau de maturidade, já que sua implicação não pode comprometer os elementos que se evidenciam no processo de busca e que estão além de suas percepções, gostos ou posições.

O grau de subjetividade das pesquisas qualitativas tem sido um dos pontos do embate teórico que persiste entre os pesquisadores das ciências naturais e sociais. Não raro se afirma que as contribuições das pesquisas qualitativas (base das ciências sociais) “para tornar a ciência melhor e mais disciplinada são lentas e tendenciosas” (STAKE, 2016, p. 30), que há riscos éticos, além de se dizer que as “novas perguntas surgem com mais frequência do que novas respostas, pontuando que os resultados contribuem pouco para o avanço da prática social” (STAKE, 2016, p.39). Essa crítica se sobressai nas pesquisas em Educação, enfaticamente, quanto ao que se entende como prática social ou ‘fins’ da pesquisa (a quem serve, para quê e porquê). Referenciando as ideias de Beillerot (2000), Gatti (2012, p.21) diz:

[...] “o que se tem na realidade é que os debates com argumentos fortes, de boa-fé e fundamentados são raros. O que é chamado de demanda social está mais sujeito à paixão e à ideologia do que à razão. Isto faz com que os estudos e as pesquisas progridam muito pouco. ” Pode-se dizer que as demandas sociais assim “produzidas” não se dirigem à construção científica (amplamente entendida) da educação, mas a outras instâncias, sobretudo as de poder, como crítica ou reivindicação, o que gera o risco de não se ultrapassar, dentro do campo investigativo em educação, a produção de “auto-demandas sociais” como expressão de desejos internos, não escapando “às quimeras do corporativismo e do messianismo reunidos”. (BEILLEROT, 2000, p.159). (GATTI, 2012, p.21)

Os que se afinam com essa lógica ou até mesmo alguns pesquisadores filiados aos modos qualitativos de pesquisa, acrescentam que muitos trabalhos dessa natureza apresentam uma frágil relação entre os métodos de investigação e a base teórica que sustenta a pesquisa, ou mesmo a ausência de um método de análise teoricamente embasado, “reduzindo” a pesquisa

qualitativa a uma produção de relato do óbvio ou de afirmações sem sustentação científica confiável. Gatti (2012) diz que “essas posturas comprometem o campo investigativo, que deve avançar com perspectivas de genericidade” (p.21) e serem “um pouco menos alienadas” (p.21).

Para a pesquisadora, “a atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas – radar do pesquisador permanentemente ligado –, não tem sido suficientemente cultivada no âmbito dos relatos das pesquisas em educação” (GATTI, 2012 p. 21). Diz ainda que,

É nas sínteses possíveis, a partir de análises desses contrapontos, que a pesquisa educacional poderá avançar e produzir conhecimentos mais pertinentes e referenciais mais confiáveis, não ficando ao sabor de circunstâncias ou da superficialidade com que as questões são postas nas demandas ou a partir delas. Trata-se de consistência na construção dos problemas do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos (GATTI, 2012, p. 22).

Mesmo não tendo acordo com a afirmativa depreciativa trazida por Gatti, entendemos que a nenhuma pesquisa pode se isentar do “rigor acadêmico”, e este “rigor” não pode ser o mesmo dos métodos quantitativos “através de procedimentos metódicos, regras e princípios gerais” (GALEFFI, 2009, p.17) que demarcam esse campo científico epistemológico. Nas pesquisas qualitativas, sobretudo, no que se refere aos estudos da educação, a rigorosidade é indispensável como em qualquer produção acadêmico-científica, mas, certamente, defendemos uma outra rigorosidade. Nas pesquisas qualitativas em educação, dada sua natureza de busca compreensiva, explicativa de fenômenos/questões que sempre estão inseridas em contextos complexos e em movimento constante, a rigorosidade não pode ser rigidez, ou seja, é preciso que haja abertura teórico-metodológica para as inserções que se fizerem colaborativas para entendimento do que se propõe estudar, investigar.

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVICH; TREVISAN, 2010, p.150)

As pesquisas qualitativas em educação são um campo epistemológico que se constitui de uma perspectiva de ciência onde o diálogo com outros sistemas de conhecimentos é uma das formas de se garantir sua finalidade. Devich e Trevisan (2010) ressaltam, ainda, que um dos diferenciais da pesquisa qualitativa é que “não é possível pensá-la sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (p. 150). Para Moraes (1997), as pesquisas

qualitativas contribuíram para o surgimento de um paradigma educacional cujas principais ideias integram o qualitativo ao quantificável, a partir de uma visão interativa, sistêmica de percepção das conexões e do significado do contexto.

Estas distinções epistemológicas, no entanto, não podem se resumir ao debate do método – se qualitativo ou quantitativo, o que, para Sánchez Gamboa (2003, p. 397), representa um falso reducionismo técnico ou falso dualismo epistemológico – já que “o que está em jogo são as diversas concepções de ciência, perspectivas epistemológicas e não apenas a escolha de um método ou uma técnica”. Sánchez Gamboa (2003) sustenta que a escolha de determinado método ou técnica não prescinde de posições teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas. Para o autor, há a preponderância de duas bases que guiam essa discussão, uma influenciada pelo positivismo, com lastro na “objetividade do conhecimento e a explicação dos fenômenos e a outra que aceita a subjetividade dos fenômenos humanos e procura a sua compreensão e interpretação” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 395). Positivismo e fenomenologia, representam, portanto, a base do debate sobre a produção científica. Contudo, Sánchez Gamboa (2003) faz uma relevante observação:

Entretanto se reduzimos as alternativas a uma concepção de ciência pautada pelos rigores do positivismo ou da ciência compreensiva estamos excluindo outras formas de elaboração do conhecimento que se diferenciam das anteriores ou procuram uma síntese entre essas formas opostas. Denomino falso dualismo epistemológico porque apresentam a lógica dos terceiros excluídos, como outras perspectivas como a crítico-dialética ou o materialismo histórico que trabalham com outras concepções de ciências e de rigor científico como é o caso do critério da *práxis* (p. 399).

O desafio é situar a discussão no aprofundamento do campo epistemológico que se localiza nas teorias do conhecimento e nos referenciais filosóficos que fundamentam as diversas formas de produção científica – o positivismo, a fenomenologia e a perspectiva crítico-dialética. Para Sánchez Gamboa (2003), é preciso confrontar perspectivas e, nesse confronto, ficará claro que o centro não é a falsa polarização entre pesquisa qualitativa e quantitativa que define a pesquisa e o conhecimento que dela se produz, e sim, as concepções de sociedade e de realidade que lhe dão lastro. A realidade só pode ser melhor compreendida no movimento da totalidade do mundo.

Colocar em campos opostos – qualitativo/quantitativo - é reduzir o debate sobre a produção científica, evitando dialogar sobre o seu traço mais importante - o campo filosófico a partir do qual se explicita sua visão de sociedade, de mundo e de conhecimento. Essa posição define não apenas as bases teóricas da pesquisa, mas também, seu método, processos e resultados. Sánchez Gamboa (2003) diz, por exemplo, que “o fato de trabalhar com o discurso

não quer dizer que é uma pesquisa qualitativa, porque é possível fazer uma estatística sobre as palavras que se repetem e traçar uma curva de frequências analisando a dispersão do sentido” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2003, p. 402).

Ainda que toda investigação qualitativa seja, essencialmente, interpretativa, experiencial, situacional e personalística (STAKE, 2016), ela não dispensa a consistência de uma base teórica que a fundamente, que explore profundamente suas reflexões – contradições ou afirmações -, expondo elementos que estão além das compreensões, visões do próprio pesquisador e do seu contexto imediato. Do mesmo modo, quem faz a opção pela pesquisa qualitativa deve compreender que a definição dos procedimentos investigativos (incluindo seus métodos e instrumentos) não pode ocorrer sem considerar as características e contornos próprios da questão/problema a ser estudado e isso sempre exigirá a necessidade de compreensão do contexto (as condições históricas, políticas, ambientais, práticas/concretas, etc.) onde o problema se situa.

O particular e o geral são dimensões interdependentes, embora exista um certo grau de separação entre uma e outra. Só na articulação destas duas dimensões é possível contextualizar o fenômeno estudado, ultrapassar a realidade aparente que logo se apresenta aos olhos dos sujeitos envolvidos na sua investigação/compreensão, e seguir em direção à sua essência, ou seja, ao que está de fundo, que transcende o *locus* imediato e exige que se estabeleçam outras relações confrontativas para ser compreendido. De acordo com Lukács,

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta, a dialética concretamente realizada de universal, particular, singular. (LUKÁCS, 1978, p.88)

Desse modo, os itinerários de uma investigação serão sempre a expressão da visão de mundo, de ciência e conhecimento do pesquisador que a conduz. O percurso que o pesquisador escolhe trilhar em uma investigação não apenas revelará informações sobre o que ele determinou buscar saber (e para isso definiu mecanismos de busca), mas também sobre si, sobre suas percepções e sobre como estas percepções se inscrevem no mundo que lhe rodeia. Para Sánchez Gamboa (2003, p. 395), “[...] a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas”. Na sequência, Sánchez Gamboa diz mais:

A qualidade da pesquisa depende da lógica científica que fundamenta cada modelo. E essa lógica se constrói quando se articulam técnicas, métodos, teorias numa abordagem epistemológica. Essa epistemologia que dá unidade aos processos da produção do conhecimento tem como base uma teoria do conhecimento que permite compreender os interesses que motivam e comandam o processo. Nesse nível das teorias do conhecimento podemos identificar as perspectivas filosóficas, políticas e ideológicas e os compromissos que o pesquisador tem com a realidade que conhece e pretende conservar ou transformar. (2003, p. 402)

Nesse sentido, a opção pelo tipo de pesquisa é sempre uma manifestação da forma como o pesquisador se posiciona no mundo e e mais ainda, como estabelece as formas de ultrapassar suas impressões. A questão, contudo, é que a caracterização de pesquisa tem sido reduzida a uma descrição de técnicas e instrumentos, categorizando-a em um dos dois campos - qualitativos ou quantitativos -, sob rasos argumentos sustentando essa categorização. Isso reforça uma falsa ideia de que os métodos e técnicas estão isentos de intenções, objetivos e bases epistemológicas que, de fato, situam a pesquisa e seu itinerário, em qual campo teórico se encontram e qual a sua natureza.

Essa pesquisa está sob o lastro teórico das teorias críticas que têm a perspectiva histórico-dialética como orientadora. Por essa razão, busca-se superar as dicotomias que colocam em campo s opostos o qualitativo e o quantitativo, por exemplo, enxergando-os, dentro da pesquisa, sempre na sua relação, evidenciando, sobretudo, suas contradições e superações. Como lembra Gadotti (1988), “o pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade” (p. 33). A realidade é, portanto, um movimento que reúne, em si, elementos que só podem ser compreendidos na relação entre os contraditórios e não na sua exclusão.

2.2 ITINERÁRIO INVESTIGATIVO: a pesquisa como ato coletivo em movimento – “UBUNTU”

Respeito. Cortesia. Compartilhamento. Comunidade. Generosidade. Confiança. Desprendimento. Uma palavra pode ter muitos significados. Tudo isso é o espírito de Ubuntu. Ubuntu não significa que as pessoas não devam cuidar de si próprias. A questão é: você vai fazer isso de maneira a desenvolver a sua comunidade, permitindo que ela melhore? ”

(Nelson Mandela)

Os caminhos de uma pesquisa não se traçam na solidão do pensamento do pesquisador, ela requer muitos auxílios, muitos outros pensamentos que a ela se juntem. Como no poema de

João Cabral de Melo Neto (1996), pesquisar é como lançar uma ideia que, uma vez anunciada, vai agregando outras ideias. Diz ele em “Tecendo a manhã”:

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

Tecida em tantas mãos, em tantos caminhos, seus resultados nunca serão de uma única autoria. Ela é sempre uma construção que envolve desejos múltiplos, diferentes expectativas, distintos olhares que em algum ponto comungam, em outros, divergem. O desejo que nasce do pesquisador (com suas inquietudes) invade e se invade de outros tantos, ao ponto que a identidade da pesquisa vira um misto de identidades, sabores, formatos e linguagens, uma rede (pontos que se comunicam) e que está sempre sob o desafio de assegurar uma certa sintonia. Essa sintonia vai garantir os elos do texto, o percurso investigativo e os “resultados” a serem anunciados.

Se comparada a uma orquestra, os tantos outros que para ela são convocados, seriam os músicos, os instrumentos, as partituras, e o pesquisador, este ocuparia o lugar do grande maestro que guia, opera o tempo, o ritmo, e assegura a harmonia no grande emaranhado de sons que conformam a canção, a sinfonia. Ele é parte, está dentro, fora, junto.

A pesquisa, portanto, é um itinerário que não se faz prescindindo do coletivo, é como disse Mandela, estar junto em uma relação que exige “respeito, cortesia, compartilhamento, comunidade, generosidade, confiança, desprendimento” e implicação, daí a pergunta que Mandela faz explicitando o significado de Ubuntu: “você vai fazer isso de maneira a desenvolver a sua comunidade, permitindo que ela melhore?” Essa é a pergunta que me move como pesquisadora. Para quê? A serviço de quem faço uma pesquisa? Por que esta pesquisa, esse tema, estas perguntas? Qual contribuição isso trará?

Estes são questionamentos que, talvez, sejam premissas para todo pesquisador; para mim, são a essência da pesquisa e o retrato da alma do pesquisador. No processo de doutoramento, a pesquisa é o passaporte para a titulação (parte do ritual acadêmico) para (talvez) um novo *status*, uma progressão na carreira universitária, na qual me insiro. Mas, para mim, ela é mais. É um esforço, um exercício de compartilhamento, de troca, uma obrigação (prazerosa e responsável) que recai sobre mim, de devolver de forma sistematizada, ampliada e qualificada, o que pude construir como fruto de uma trajetória de vida, e que só foi possível traçar porque não andei só.

Inspirada em Gonzaguinha, na canção “Caminhos do Coração”, afirmo que ao longo da minha trajetória de vida “aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente” e, com cada uma, as trocas foram intensas, desde os afetos que perduram, até uma imensidão de anseios, desejos e sonhos. Gentes de todas as cores, de muitos sotaques, com marcas no corpo, na alma, nas vozes e das quais carrego, sem sombra de dúvidas, um pedaço ou muitos pedaços. São tantos que é difícil dizer o que em mim é originalmente meu. Gonzaguinha diz também que “toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”; eu sou. Fiz-me nesse movimento e de fato não sei mais se os sonhos que carrego, se as lutas nas quais me embrenho, se tudo isso é meu ou se não é, no fim, uma junção desses tantos outros que em mim habitam. Por estas todas razões, embora essa pesquisa leve o meu nome na capa, eu tenho certeza que no lugar da “autoraia” deveria ser acrescentado “et.al”. O difícil seria dizer quantos e tantos quais fariam parte dessa imensa e interminável lista.

No caso desta pesquisa, o procedimento de tecê-la não poderia ser diferente, se não em comunhão, no movimento conjunto. O percurso, iniciado desde a primeira reunião com minha orientadora, foi construído com muitas colaborações. A dinâmica de orientação coletiva adotada pela professora Maria Helena Bonilla, pensar junto com ela e com os colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias - GEC foi fundamental para o encontro das ideias que reúno na pesquisa sobre a cultura digital e a Educação do Campo.

A reunião de sujeitos distintos, pensando juntos sobre um mesmo processo, exige um movimento sensível de compreensão do que o outro, diferente, procura anunciar. No meu caso, cuja área de origem não é a das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sim a Educação do Campo, as visões e olhares distintos permitiram construir, com maior clareza, as questões investigativas da pesquisa e a definir o que seria importante focar. Um trabalho em rede e em mutirão, na essência da palavra, é sempre uma exigente construção.

Para os camponeses, o mutirão é uma prática tradicional de trabalho coletivo. Um ritual que demarca a ajuda mútua, uma tarefa conjunta que vai desde fazer um cercado na propriedade, construir uma casa, uma aguada para os animais, ou mesmo fazer a colheita. Envolvendo membros da família e vizinhança, os mutirões são ações voluntárias em que várias pessoas decidem se envolver e vão formando uma rede de favores e trocas solidárias, animadas e festivas. Cada um ajuda com o que sabe e o que pode, sempre com o foco em deixar a sua contribuição. Depois da tarefa concluída, o mutirão, geralmente, se estende em um encontro regado à bebida, comida e música, que são formas de fortalecer os laços fraternos e o bem viver na comunidade.

Foi com essa inspiração no mutirão, aliado ao conceito de UBUNTU – do trabalho respeitoso, colaborativo, implicado com a vida das comunidades do campo, que fiz o percurso desta pesquisa e mantive a relação com os sujeitos que fizeram parte dela. Além da escuta junto aos participantes previstos no percurso metodológico, fiz das outras atividades que participei durante o doutoramento, oportunidades de ampliar o diálogo com os elementos básicos da pesquisa, tanto no intuito de apreender questões importantes que deveriam ser aprofundadas na tese, quanto de rever os caminhos e direcionamentos que poderíamos dar às discussões, no intuito de fazer as mediações com o contexto sociopolítico do Brasil, sobretudo, das "reformas" na educação, propostas a partir do governo Temer e aprofundadas no governo Bolsonaro, que sempre estavam em pautas nos eventos, nas reuniões com a câmara de educação do território e nos encontros da Articulação Interterritorial de Educação do Campo .

Estas reformas, anunciadas no período da pesquisa, trouxeram implicações graves para a Educação do Campo e elas não puderam ser desconsideradas nas discussões desta tese. Uma pesquisa, que tem a dialética como pressuposto, se constitui no desafio de estabelecer relações permanentes entre a teoria e a prática social, a partir de uma abordagem argumentativa que deve se manter historicamente situada, portanto, não isenta das interpelações que ocorrem ao longo de seu percurso. Obviamente, cabe ao pesquisador não se perder nas divagações destes elementos que vão além de seu objeto, mas nos é dada a tarefa de estabelecer os cruzamentos necessários, a partir do conjunto das relações sociais com as quais a pesquisa dialoga.

2.2.1 A autoria como um exercício crítico filosófico da investigação

A escrita de um texto reflete a forma como o seu autor estrutura e organiza o pensamento e estabelece as relações entre o objeto e as coisas ao seu redor. Isso expõe, em certa medida, como quem escreve percebe o mundo e se coloca diante de suas questões. No exercício de escrita de uma tese, as definições do campo epistemológico no qual o autor se situa não se fazem apenas quando este apresenta o seu capítulo da metodologia, como muitos creem, mas sim, ao longo de todo o texto, que não apenas apresenta suas ideias, mas também as bases do pensamento em que elas se sustentam.

O exercício desta tese é fazer uma abordagem cruzando caminhos, na tentativa de sair das armadilhas acadêmico-rotulativas que fragmentam o debate sobre o mundo, em guetos teóricos que não favorecem o diálogo aberto e sempre alterador. Assumo a postura dialética de quem percebe as contradições dentro das próprias teorias que defendo, nos movimentos que milito. Neste exercício, trago autores com os quais me aproximo de suas bases teóricas, bem

como estabeleço relações com aqueles com os quais me distancio, mas que, em alguns pontos, encontro convergências reflexivas para compor o argumento teórico que as análises requerem.

A dialética é o exercício que excede a crítica ao divergente, cuja sustentação é sempre uma certa lógica de ver o mundo, a partir da anulação do outro ao qual se opõe. O confronto dialético busca superar polos que se evidenciam dentro de uma mesma lógica; entende a contradição como uma categoria não dirigida apenas às estruturas externas – opostas (contrapostas) -, mas que se faz presente, também, dentro de estruturas que se constituem da mesma base e horizontes teóricos, filosóficos, culturais e políticos. Ou seja, há contradição dentro de uma única unidade e entre os aparentemente iguais (em unidades distintas), e não apenas entre os que aparentam ou se constituem essencialmente diferentes e distintos.

O pensamento “dialético”, em contraste com o “reflexivo” (ou analítico), apreende as formas conceituais em suas interligações sistemáticas, e não apenas em suas diferenças determinadas, concebendo cada evolução como produto de uma fase anterior menos desenvolvida, cuja verdade ou realização necessária ela representa; de modo que há sempre uma tensão, uma ironia latente ou uma surpresa incipiente entre qualquer forma e o que ela é no processo de vir a ser (BOTTMORE, 2012, p. 186).

A perspectiva dialética que se estabelece em análises que se resumem à crítica sempre direcionada à realidade oposta, externa a quem a faz, que não se integra como parte da totalidade, é uma falsa dialética; é, na verdade, uma crítica de posição autossuficiente por um polo que se considera superior. A dialética autoconfrontativa que defendemos é o exercício da explicitação da coexistência de elementos distintos no mesmo espaço, supera os supostos polos – negação ou afirmação/ positivo ou negativo/ certo ou errado – situando-se muito mais na elucidação das contradições das bases que os sustentam do que na afirmação de dicotomias. A tomada de consciência sobre as bases que fundamentam nossas intenções, ou seja, as bases que alicerçam o nosso pensamento, é fundamental para conduzir os caminhos que serão percorridos em busca de compreender o que estabelecemos como indagações do processo de uma pesquisa.

É evidente que estas compreensões são sempre, em alguma medida, aproximações explicativas e temporárias sobre o fenômeno/a realidade a ser compreendido/a, dado sabermos que o movimento da história em múltiplas determinantes sociais, culturais, econômicos, tecnológicos, políticos (com seus avanços e retrocessos), sempre altera os fatos, os contextos e seus resultados, fazendo do ato de pesquisa uma inserção que, embora seja programada, tem um caráter não linear, visto que ocorre em estruturas complexas de uma realidade histórica que está em permanente transformação.

A escrita do texto, seu processo metodológico, investigativo e analítico, sustentam-se na tentativa de estabelecer permanentes relações entre parte-todo, ou seja, as especificidades com a totalidade, compreendida aqui como uma unidade onde diferentes elementos se interligam, interagem, convergem e se contrapõem ao mesmo tempo. A totalidade é a realidade em permanente desenvolvimento. Por essa razão, a postura em movimento, a qual busco manter no texto, objetiva compreender não apenas o fenômeno em si, mas a essência explicativa que reside na explicitação das contradições, estabelecendo um diálogo entre as manifestações próprias de determinado fenômeno, como os elementos exteriores à sua realidade, para assim encontrar relações elucidativas.

A essência explicativa não é a busca de uma “resposta única”, ou “a resposta” – que a tudo explica, mas sim uma aproximação com os fundamentos que sustentam, justificam e explicam o fenômeno (realidade manifestada), indo sempre além dela. O movimento de busca das múltiplas determinações que configuram a realidade objetiva é o que compreendemos como postura dialética na pesquisa. Desse modo, vários elementos se cruzam no processo de escrita, e vão sendo problematizados ao longo do texto, entendendo que a compreensão da realidade na sua totalidade (singularidade/universalidade), só é possível numa postura de análise das contradições que a constituem, nas sínteses que se produzem destas análises e que movimentam novas elaborações sobre a realidade concreta. A contradição é a lógica da dialética, tendo em vista que os elementos contraditórios coexistem numa mesma realidade.

A análise da realidade, numa perspectiva dialética implica uma postura de autonomia e autoria para criar campos indagativos, produzir e estabelecer os nexos necessários para elucidar a realidade, olhando-a em múltiplas direções – é o exercício de caminhar entre as ideias, como sugere a palavra grega *dialektiké*, de onde origina-se o termo dialética. A dialética, para Gadotti (1988), considera todas as coisas em movimento e que estas estão relacionadas umas com as outras.

Esse olhar, que a tudo busca enxergar e que indaga a si mesmo, é sempre uma tentativa de ver o máximo do todo. Entretanto, esse todo, por mais amplo que seja, não é tudo. É apenas aquilo que enxergamos ou somos levados a enxergar; aquilo que nosso olho-consciência (o que somos capazes de compreender) alcança. “O todo que enxergamos é sempre uma parcela da totalidade, assim, é função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmos se constituem e quais suas (inter) dependências” (RICHTER, 2012, p. 238).

Uma postura autoral exige arriscar, enxergar, se atrever a ver e anunciar o que se enxerga, sempre na relação com outros olhares. Todas as anunciações que uma pesquisa de natureza acadêmica, em um processo de doutoramento, poderá trazer, traduzem ou se traduzem

desde a perspectiva do pesquisador e, portanto, todas as verdades que nela se constituírem são territórios questionáveis e também defensáveis. A dialética exclui a necessidade de consensos, e, por isso, exige um esforço amplo de fundamentos que justifiquem as inter-relações explicativas no todo coerente. A abertura para interrogações é sua riqueza, a grande contribuição que se pode deixar para a abertura de caminhos, para novas questões, tensões, perguntas e respostas, sendo terreno fecundo para outras investidas investigativas.

A trajetória de uma pesquisa é também um processo formativo, uma decisão sempre atrevida (embora autorizada) de anunciar compreensões, de tecer realidades em evidência, de anunciar ideias. É um atrevimento que exige cuidado e a sensibilidade de perceber que as ideias anunciadas são cenários provisórios que se tecem sob os vieses de um determinado tempo histórico. É um exercício de estar junto com outros, partilhar de diferentes olhares, permitir-se compreender, indagar, concluir e voltar a indagar à medida que tece a vida. É uma construção colaborativa que nos modifica como pesquisadores, altera olhares e percepções.

A pesquisa envolve outros sujeitos, portanto, os processos e resultados gerados ultrapassam, sempre, o previsto. O que produzimos é muito maior do que ousamos antecipar quando planejamos a caminhada. Entendemos que a pesquisa colaborativa se caracteriza por fazer *com* e não *para*; desse modo, é um exercício de comprometimento com os interesses do outro e carrega, em si, um sentido de fidelidade com a coletividade, com o que nos foi socializado nas escutas, bem como no que vimos e sentimos a partir do sempre atento olhar do pesquisador. A construção *com* exige uma postura de assumir a autoria como ato coletivo, um exercício de inteligência, inovação e disposição colaborativa. Costa e Marteleto (2009) afirmam que “a autoria científica tem uma especificidade, que é a relação dos pesquisadores com os seus pares. Um autor científico resulta da distribuição de autoridade e da troca cruzada de atributos mutuamente compartilhados: a capacidade de produzir e autenticar enunciados originais” (p. 13).

A autoria coletiva nos faz compreender, ainda, que quando nos autorizamos a dizer o que pensamos, autorizamos também o outro. Se a minha autoria me anuncia ao mundo, a autoria do outro também. Nesse ponto, a pesquisa pode ser compreendida como um exercício de intelectualidade coletiva, onde muitas vozes se somam em um confronto de posições que deslocam todos os sujeitos envolvidos para um novo lugar de análise da realidade, ainda que sejam lugares distintos.

É na hora da escrita final do texto que o pesquisador tem o maior desafio: se colocar autonomamente dentro dessa coletividade para fazer escolhas sobre o que deve ser focado, tendo seus objetivos de pesquisa como horizontes. É a angustiante tarefa de compreender que,

mesmo que considere tudo que construiu, com os sujeitos relevante, nem tudo fará parte do texto final. Essa é uma escolha dolorosa, exigente de sabedoria e, até, de um certo desapego. Daí que autoria e autonomia, ainda que se complementem, não se confundem. A autonomia do pesquisador é a sua tese, que embora constituída na coletividade, revela sua forma de compreendê-la e analisá-la.

Na escrita da tese, que resulta desse movimento autoral coletivo e autônomo do pesquisador, estamos sempre sob o risco de escapar das questões objetivas do que traçamos, visto que o campo empírico, a realidade concreta dos sujeitos com os quais nos juntamos se constitui de muitas linhas que se cruzam em uma complexa teia de questões impossíveis de serem desprezadas. No entanto, no tempo acadêmico de uma pesquisa de doutoramento, nos desafiamos a manter a rota, sem que ela aprisione ou limite nossa capacidade inventiva de explicitação da realidade, que é sempre maior do que se apresenta. Nesse sentido, a tese, produto desse percurso, é sempre uma boa surpresa; o que traçamos como ideal se soma ao movimento real da realidade do campo investigativo, redefinindo e ampliando seus percursos, seus horizontes e resultados. É o retrato da dinamicidade da realidade concreta, de múltiplas vozes que se somam, dos muitos mundos que se encontram, das diferentes opiniões que se cruzam e, nesse sentido, todo cruzamento é sempre um confronto de visões, com pontos de intersecção, de afastamentos e de aproximações, que temos o desafio de explicitar na escrita do texto.

É no texto final que o *ethos* da pesquisa se revela. O produto final, a tese, é, portanto, a explicitação de escolhas que cabem ao pesquisador fazer, nas intersecções e afastamentos com a coletividade. A fidelidade do pesquisador ao *ethos* da pesquisa se constitui no duplo exercício ético de manter a integridade do que foi dito (e não dito) pelos sujeitos e garantir o seu lugar como sujeito autônomo e, à luz do que foi explicitado (na análise dialética entre o dito e o não dito), à luz de suas referências teóricas que lhe dão lastro, estabelecer suas sínteses.

Nas sínteses teóricas que se produzem para apresentar e justificar uma tese, está explícito o que somos e o que pensamos. É um posicionamento, e todo posicionamento tem consequências várias. Seu anúncio ao mundo é uma exposição do modo de ver o mundo, ainda que sob o entendimento de que existe muito mais a ser dito, além do que conseguimos enxergar, pois a realidade é sempre mais larga do que apontam nossas percepções. Freire (2004) nos ajuda nessa compreensão, ao afirmar que “a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (p. 46), exige humildade, compreensão e disposição para aprender, compreendendo que a história está em movimento permanente.

Anunciar uma tese não deixa de ser um ato de coragem de dizer o que escolheu como relevante dizer, com a clareza de que, por mais complexas que sejam as relações que estabelecamos em seus argumentos, será sempre uma amostra da realidade sob uma determinada perspectiva. O que anunciamos numa tese é uma teoria em confrontos elucidativos com outras teorias, cuja missão é a busca pela explicação da realidade vivida para melhor atuar sobre ela.

2.3 A PESQUISA E SEU CAMPO: Cenários, sujeitos e processos

O exercício de uma pesquisa é um ato formativo, sobretudo, no processo de comunicá-la à sociedade. A partir desse pressuposto, apresentamos os caminhos percorridos, situando os passos dados em campo e na análise dos achados. A comunicação é um ato de partilha e ao mesmo tempo, de busca de envolvimento do leitor, com a empolgante aventura de desvelamento de realidades, para que aquele que a lê esteja junto, apreenda os sentidos do percurso que levou às conclusões do estudo e, de posse do conhecimento desse processo, possa elaborar suas próprias sínteses. Como já enfatizamos, a ciência não é um território neutro, muito pelo contrário, há uma disputa pelos seus princípios, formatos e fins, que inclui, não apenas, o que e como se produz, mas, sobretudo, como e para quem se comunica o que se produz.

Nosso campo investigativo constituiu-se da Articulação Interterritorial de Educação do Campo e duas escolas de Educação Básica situadas no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru (TIPNI). O TIPNI⁸ tem um importante histórico no debate da Educação do Campo e Educação Contextualizada no Semiárido, além de ser ambiente da minha militância profissional nessa área. A discussão da Educação do Campo neste território foi fortalecida pelo debate promovido, inicialmente, pela UNEB - Campus VII, que gerou a Articulação Interterritorial de Educação do Campo. A Articulação é um movimento misto que reúne as três Instituições de Ensino Superior do Território do Piemonte Norte do Itapicuru (UNEB/UNIVASF/IF BAIANO), Secretarias de Educação e Movimentos Sociais. Como é

⁸ O Piemonte Norte do Itapicuru é constituído dos municípios de Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim. Constituiu-se em 2006 e possui uma área de 14.123 km², com população de 267.941 habitantes, está imerso no Semiárido Baiano. Sendo reconhecido como um dos 27 Territórios de Identidade do Estado da Bahia, possui um colegiado territorial (CODETER) formado por entidades do poder público e sociedade no intuito de fortalecer o processo de Gestão Social no Desenvolvimento Territorial. O CODETER/TIPNI é constituído por: Movimentos Sociais e Sindicais, Organizações não Governamentais, Centrais de Associações, Entidades, Poder Público municipal etc. O CODETER se organiza em Câmaras Temáticas, divididas por eixos, sendo elas: Desenvolvimento Rural; Meio Ambiente e Recursos Hídricos; Infraestrutura; Indústria, Comércio e Economia Solidária; Segurança Pública; Educação; Saúde; Turismo, Esporte e Lazer; Cultura e Comunicação; Desenvolvimento Social e Juventude.

interterritorial, envolve os campi da UNIVASF e UNEB nos Territórios Sertão do São Francisco – Bahia e Sertão do São Francisco – Pernambuco (UNIVASF).

A Escola 1 está situada em Senhor do Bonfim. O município foi escolhido por ser polo do Território e ter o debate da Educação do Campo mais fortalecido, sobretudo, pela presença da Articulação Interterritorial de Educação do Campo. A escola com maior número de alunos, situada no Campo, não aceitou participar da pesquisa. Partimos então, para a comunidade de Quicé. A escola conta com 20 professores, 388 alunos, distribuídos em 18 turmas de educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (incluindo EJA), funcionando nos três turnos.

A Escola 2 é uma escola Família Agrícola (EFA), situada no município de Antônio Gonçalves. As EFA se organizam a partir da pedagogia da alternância, com currículo pautado na problemática de vida dos camponeses, e são administradas por associações de pais. O seu formato organizativo, distinto das demais da rede pública, foi a razão de sua escolha. Na EFA de Antônio Gonçalves estavam matriculados, no ano de 2018, 142 alunos, sendo 55 nos anos finais do ensino fundamental e 87 no Ensino Médio, sob a coordenação de 11 professores.

As duas escolas possuem acesso à internet com velocidade precária. Os alunos podem acessar à internet (pelos celulares), com restrições, a partir de normas construídas em comum acordo com as famílias. Na escola 1, podem fazê-lo nos intervalos ou por solicitação dos professores nas aulas. Na escola 2, apenas aos domingos, durante duas horas, apenas para falar com os familiares.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram organizados em dois coletivos: Coletivo1-escolas e Coletivo 2 – Articulação. O coletivo 1 (escolas) constituiu-se de dois grupos (escola 1 e escola 2 ouvidas separadamente), oito professores (quatro em cada escola), 11 alunos (sendo cinco em uma escola e seis em outra) e dois líderes comunitários (um em cada escola). Os grupos foram formados a partir de um convite feito em reunião com as escolas, onde os professores escolheram, entre si, quem participaria da pesquisa. Na escola 1 (Quicé) participaram quatro professoras que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com idade entre 38 e 50 anos, todas com graduação, e três delas com especialização. Os alunos participantes foram apontados pelo coletivo docente. Na escola de Quicé foram cinco alunos, na faixa etária de 13 a 16 anos, todos dos anos finais do Ensino Fundamental, identificados com a letra A, mais a letra inicial da escola, e uma numeração. A líder comunitária foi articulada com a ajuda da direção da escola, tem 58 anos e possui o Ensino Médio. As representações das duas comunidades foram identificadas com as iniciais LC seguida da primeira letra do nome da escola.

Na EFA foram dois professores e duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na faixa etária entre 38 e 47 anos, sendo três graduados e um com Ensino Médio, duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na faixa etária entre 38 e 47 anos, sendo três graduados e um com Ensino Médio. Os professores e professoras foram identificados com a letra P seguida da letra inicial da escola (Q ou E) e um número. Participaram seis alunos com idades de 15 a 19 anos, estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O líder comunitário tem 36 anos e o Ensino Fundamental incompleto.

Para a identificação dos sujeitos, seguimos a seguinte codificação: os professores e professoras foram identificados com a letra P seguida da letra inicial da escola (Q ou E) e um número; os alunos foram identificados com a letra A, mais a letra inicial da escola, e uma numeração; as representações das duas comunidades foram identificadas com as iniciais LC, seguida da primeira letra do nome da escola.

O coletivo 2 foi formado pelos três membros da Articulação Interterritorial; dois professores pesquisadores da Educação do Campo - uma professora do Mestrado em Extensão Rural da UNIVASF, que está em conclusão do doutorado; um professor do IF Baiano Senhor do Bonfim, especialista em educação e um representante dos movimentos e organizações sociais, integrante da equipe do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA, estudante de graduação.

O critério de seleção dos professores de cada Instituição de Ensino Superior - IES foi ser o docente com maior inserção na Educação do Campo e que desejasse participar da pesquisa, sendo indicado por sua instituição, a partir de envio de convite. A representação dos movimentos e organizações foi feita pelos pares, a partir de um convite aos membros da articulação, via grupo de *WhatsApp*. Na pesquisa, eles estão identificados com o nome Pesquisador, seguida de um número, e o representante dos movimentos e organizações, como RMO. O perfil dos participantes foi conhecido a partir de questionário (Apêndice 2 a 6), enviado e devolvido por e-mail.

2.3.1 Princípios e formato dos caminhos da pesquisa em campo

A primeira tarefa na construção do percurso metodológico foi de voltar às indagações e objetivos que deram origem à pesquisa para deles traçar o caminho a seguir. Os objetivos foram, ao mesmo tempo, princípios que sinalizaram de onde partir e também, horizontes a serem alcançados, ou seja, indicação do lugar que se almejou chegar. O itinerário entre o ponto de

partida e o ponto de chegada teve, como base, uma primeira aproximação do campo investigativo, que permitiu organizar o procedimento metodológico das ações de escuta junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa. O percurso foi inspirado nos princípios do Diagnóstico Rural Participativo - DRP. O DRP é uma estratégia metodológica de conhecimento da comunidade, constituído com a participação dos camponeses e serve de base para o planejamento participativo, sendo utilizado como uma ferramenta indispensável para a assistência e extensão rural. No DRP, são várias as técnicas e instrumentos para o levantamento da realidade. Trabalhamos com a leitura de imagens e os mapas perceptivos, levantados através de duas rodas de conversa, com o primeiro grupo, e uma com o segundo.

O DRP se diferencia de outros tipos de diagnóstico, por objetivar ser um processo de caráter educativo, que leva os sujeitos à reflexão mais avançada do contexto que os envolve, se constituindo em um momento de formação de consciência crítica, por parte dos sujeitos, na organização de suas lutas e ações políticas. O DRP, como inspirador de procedimentos de uma pesquisa acadêmica, pode ser compreendido como intercâmbio de aprendizagem entre os agentes externos e os membros da comunidade (PAREYN, *et. al.*, 2006). As percepções dos diferentes sujeitos sobre os elementos da realidade compõem um quadro cenário diversificado de compreensões que provocam o pesquisador a olhar para além de suas próprias percepções.

A primeira fase do diagnóstico foi o mapeamento das escolas comunidades, realizado durante as duas primeiras visitas, que tiveram caráter de observação, reconhecimento do lugar, dos hábitos da comunidade e do ambiente escolar, para compreender sua organização e cotidiano. A observação, que tem a dialética como orientadora, não é um ato passivo onde o pesquisador se coloca distante ou externo ao contexto e focado estritamente nas suas preconcepções, olhando de longe. Ao contrário, é uma estratégia de ampliação do olhar sobre as nuances do cotidiano, cuja finalidade é somar olhares sobre a realidade investigada. Para isso, a postura foi olhar detalhes, perguntar-se, se inquietar com as próprias percepções, escutar, se importar com o insignificante.

Na primeira visita às escolas foi feito um levantamento (anexo 1) de sua estrutura de atendimento, incluindo quais etapas de ensino, e quantitativo de alunos e professores, equipamentos disponíveis etc., tendo, como recurso, um questionário, que foi respondido pela equipe gestora da escola, somado ao registro fotográfico do espaço e sua organização. O registro dessa aproximação foi fotográfico e serviu para destacar a diversidade da vida no campo e também das escolas e suas estruturas. As imagens nos deram pistas para adentrar à realidade com maior clareza do que poderia ser construído e discutido com os sujeitos e discernir sobre quais procedimentos seriam mais viáveis, a partir das especificidades de cada comunidade-

escolas. Parte das imagens coletadas estão distribuídas nas seções, tendo sido mantidas aquelas nas quais não expomos os rostos dos estudantes e professores/as e participantes da pesquisa.

O passo dois foram as rodas de conversa, duas em cada escola. As rodas de conversa foram estruturadas de modo que assegurasse a autoria e escuta respeitosa das vozes de todos os participantes, o tempo de cada um no processo de fala ou de silêncio. Apoiamo-nos nos princípios da escuta sensível de Barbier (2002), cuja empatia leva o pesquisador a sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro e, assim, compreender suas atitudes, comportamentos, ideias e valores. A escuta, numa perspectiva compreensiva, é a base do diálogo que, na pesquisa emancipatória, como nos dispusemos a construir, fez-se elemento indispensável.

Para Freire e Shor (2008), na prática do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições distintas, o que gera uma “comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (p. 123). Na provocação Freireana, o diálogo só é possível entre sujeitos que se enxergam iguais. Entre aqueles que se colocam em uma situação superior ou inferior em relação ao outro, não há diálogo. Como anuncia Freire (1983), é “um encontro amoroso de homens e de mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (p. 43). O diálogo é a base para um trabalho colaborativo e emancipador. Nesse processo de escuta diversificada, o pesquisador estabelece um elo com a comunidade, podendo entender seus rituais de forma mais clara.

2.3.2 Desdobramentos: as rodas de conversa

Foram realizados dois encontros com o coletivo das escolas-comunidades, os quais aconteceram nas próprias escolas (dois na Escola 1 e dois na Escola 2). Cada encontro teve duração de três horas e levantou as compreensões sobre a presença das tecnologias digitais no dia a dia dos sujeitos. O formato metodológico da roda de conversa foi a construção de um mapa perceptivo que utilizou duas técnicas: a leitura de imagens de meios de comunicação e informação (Apêndice 7), seguida de uma síntese elaborada em um painel, que reuniu colagens, desenhos e textos. O mapa é uma ferramenta participativa de interação dos sujeitos com o objeto em discussão e se revelou uma escolha acertada, por permitir a explicitação de ideias que foram mobilizadas pelas memórias e experiências dos sujeitos. A dinâmica de construção do mapa requereu uma não intervenção por parte da pesquisadora, tendo em vista estimular a livre manifestação de opiniões e observar as relações de diálogo entre os três segmentos ali presentes.

O registro das rodas foi feito em áudios e fotografias. Ainda com esse grupo, foi feita uma visita às páginas dos jovens e professores da educação básica, no *facebook* e *instagran*, bem como dos líderes comunitários, para conhecer melhor suas características, opiniões e posições sobre temas do cotidiano.

A segunda roda de conversa com o grupo 1 (feita também, com as duas escolas, separadamente), ocorreu dois meses depois do primeiro encontro e teve foco na história das comunicações, provocando o diálogo sobre o conceito de cultura digital, com ênfase em como os sujeitos percebem e lidam com as alterações nos processos de comunicação e informação, focando nos potenciais, nos riscos e desafios que se apresentam no dia a dia (Apêndice 8); para esta conversa, utilizamos imagens e vídeos curtos sobre o uso do celular. O objetivo da segunda roda de conversa foi provocar o diálogo sobre as percepções dos sujeitos quanto ao tema, fazendo algumas intervenções provocativas, que pudessem ser disparadores do diálogo e possibilitassem a ampliação das percepções. No segundo encontro nas escolas, tivemos a ausência do líder comunitário da EFA, os demais sujeitos estiveram presentes.

Com o grupo 2 (pesquisadores e militantes da Educação do Campo), a estratégia foi uma roda de conversa de 4 horas que aconteceu em Juazeiro, na sede do IRPAA. O objetivo foi ouvir as percepções sobre a cultura digital na relação com a Educação do Campo, tendo, como elementos motivadores, imagens e trechos de reportagens e artigos apresentados em slides (Apêndice 9).

2.4 A DIALÉTICA COMO PRINCÍPIO E MÉTODO DA SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

A fase da organização, análise e interpretação dos achados da pesquisa é a que, sem dúvida, requer maior esforço intelectual por parte do pesquisador. O referencial teórico utilizado para dar suporte ao processo investigativo, seu método e as questões que impulsionaram o estudo, passam a se confrontar dialeticamente entre si e com aquilo que foi trazido da realidade pelos sujeitos, de modo que a síntese que se produz, como parte desse confronto elucidativo, é o que permite ultrapassar aquilo que se explicitou inicialmente pelo pesquisador, constituindo, portanto, a tese e sua argumentação.

A partir do que agregou de conhecimento em campo, o pesquisador se coloca no propósito de construir uma teoria capaz de ultrapassar as impressões imediatas (suas e dos sujeitos envolvidos), fazendo isto em um movimento de diálogo entre elementos gerais que determinam o contexto histórico atual (cujo aporte teórico lhe dá sustentação) e que, quase

sempre, não estão expressos na realidade explicitada pelos sujeitos e, nem naquilo que o próprio pesquisador visualiza de imediato, quando está em campo. Como lembra Chasin (1988), “o ponto de partida de todo e qualquer conhecimento começa pela janela do fenômeno. Não há outra janela” (p.6), é a experiência imediata que, segundo o autor, leva o pesquisador “ao espírito, ao entendimento, à razão, elementos iniciais de contato com o real” (CHASIN, 1988, p.6).

[...] E Hegel já compreendia isso e dizia: o empírico é verdadeiro enquanto empírico. Quer dizer, já para Hegel, mas com mais força ainda para Marx, não se recusa o empírico. Parte-se do empírico. Mas, desde logo, compreendendo que o empírico é parte. Não é todo. Mais ainda no Marx, que o empírico, aquilo que se manifesta de imediato, pode estar sob a forma do inverso da essência. Isto é, meu contato inicial do empírico me traduz uma situação dada, a nível fenomênico, e este nível fenomênico, que me é capturável na imediaticidade, pode ser o oposto de verdade. Isto quer dizer, o real pode aparecer sob forma mistificada. Não mistificada pela consciência do outro. Mistificada pela própria realidade objetiva (CHASIN, 1988, p.6)

Segundo Kosik (2002), "o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo" (p. 49). O mesmo autor vai dizer que a realidade é um todo integrado, aparência e essência são constituintes de uma unidade e marcam a dialética do real concreto, permeado por contradições. Marx (1978) reforça que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (p. 116). Nesse sentido,

O método dialético, tal como proposto por Hegel e Marx, é justamente uma tentativa de pensar o mundo integrando as diferentes esferas contraditórias do real. Pressupõe-se que pensar dialeticamente seja pensar por contradições e que ao separar as diferentes esferas da realidade tem-se um empobrecimento da percepção do real por perder-se a totalidade (ZAGO, 2013, p. 11)

A dialética, como mediadora das análises dos achados da pesquisa em campo, expressa a tentativa de elucidar as relações parte-todo, entendendo as partes não como recortes lineares da realidade, mas pequenas totalidades complexas. A percepção dialética, a que me lanço nesta pesquisa, concebe "o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria" (KOSIK, 2002, p. 51), afirmando a posição de que "o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser reconhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real" (KOSIK, 2002, p. 50). Dessa forma, a percepção que os sujeitos têm da realidade não é uma ilusão, é a realidade concreta, criada desde sua *práxis*. Ao mesmo tempo que é parte de um todo, é um todo constituído de múltiplas partes. Ou seja, a aparência não é uma realidade falsa,

mas parte da realidade, um lado, uma perspectiva, uma dimensão. “Aparência e essência são elementos constitutivos da realidade objetiva. Todavia, entre esses dois níveis do real pode sempre existir, em maior ou menor intensidade, uma contradição ou mesmo um antagonismo” (COUTINHO, 2010, p. 38).

Se o intuito é compreender a realidade na sua totalidade, é preciso ultrapassar a imediatividade do fenômeno para evidenciar os traços que constituem a sua singularidade, ou seja, é na relação entre específico e geral que a realidade, como síntese das múltiplas determinações, poderá ser melhor compreendida. Para sair do nível da aparência é preciso estabelecer um movimento analítico dialético - movimento de análise abstrativa – através do qual são revelados os traços essenciais do objeto e que, para Marx (1974), representa a universalidade daquele fenômeno, evidenciando as contradições que, por meio da análise dialética, se faz possível desenvolver. Os traços universais explicitam que determinados elementos estão para além da especificidade que determinam a realidade apresentada. Em análise da obra de Kosik (2010), Richter (2012) diz que, para o autor, “[...] a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, que são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades da *práxis* humana (p.237).

A universalidade diz respeito àquilo que ultrapassa o aparente e quanto mais aprofundamos o entendimento da singularidade de determinado fenômeno, mais avançamos na compreensão da sua universalidade. Singularidade e universalidade não são polos, não são elementos distintos que podem ser analisados separadamente, um isolado do outro, são aspectos diferentes de um mesmo objeto, de uma mesma unidade, eles coexistem na história e só podem ser analisadas em relação. Se a singularidade isolada é pura imediatividade, a universalidade isolada é nada mais que abstração. Como lembra Marx (1978), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p.17). O movimento dialético, na pesquisa, exige o olhar sobre o todo (o conjunto macro no qual o objeto está situado), para compreender seus traços gerais, o que leva, conseqüentemente, às partes que o constituem para ver os detalhes, que ao serem observados, levam, novamente, ao todo. É um movimento de ir e vir, repetidas vezes, para que, nas sucessivas aproximações analíticas, a realidade (o que dela é possível se aproximar) se evidencie com maior clareza. Assim, a realidade só pode ser compreendida nesse confronto complementar entre singular e geral. Para Carvalho (2010), “o fenômeno, natural e social é apropriado em seu movimento histórico e em seu devir, em relação com o mundo, com a natureza e com os homens” (p. 33).

E só nessa relação histórica, em movimento dialético, que é possível uma aproximação compreensiva, superadora das revelações imediatas que o cotidiano expressa. A dialética consiste em desnaturalizar o que se coloca como natural. Para Kosik (2010),

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (p. 15).

A desnaturalização da realidade imediata só é possível a partir de uma estrutura lógica do pensamento que compreenda a relação entre a aparência e a essência, entre as partes e o todo, entre senso comum e a ciência e/ou entre a ciência como constituinte das elaborações mais elementares (senso comum) e, ao mesmo tempo, de elaborações superiores (conhecimento sistematizado, elaborado, avançado). Vale fazer ressalva, aqui, ao que compreendemos como produto teórico a ser gerado desde esta fase da pesquisa. Partimos do pressuposto de que a teoria é um conhecimento avançado, uma abstração que requer um conjunto de relações com outros conhecimentos, com outras formulações e formas de elaboração, para explicitar uma ideia, uma conceituação sobre determinada questão. Assim, o mais avançado não quer dizer o melhor ou o único possível, mas aquele que exige ou decorre de um grau de abstração, de complexificação, que ultrapassa as evidências das explicitações imediatas, oriundas do saber prático, da experiência vivida, do saber empírico.

Para Araújo (2007), a perspectiva histórico-dialética "requer do pesquisador uma visão de mundo e da realidade social em que se encontra inserido" (p. 38). O pesquisador não é neutro, quando define sob qual base teórica dará sustentação a seu estudo, quando traça seu método de pesquisa e de análise, ele assume uma visão de mundo e revela qual visão de sociedade orienta suas *práxis*. O processo de análise dos achados em campo ocorreu tendo como guia as categorias gerais da dialética: "a realidade e as possibilidades, as contradições e a totalidade" (ARAÚJO, 2007, p. 38), a partir das quais apontamos os desafios teórico-práticos da Educação do Campo no contexto da Cultura digital.

Investigar realidades em "movimento" é um desafio que exige a capacidade de olhar suas diferentes nuances e ultrapassá-las. É buscar compreender aquilo que se evidencia na aparência e avançar para outros níveis indagativos e explicativos que a constituem e a transcendem. A aparência é aquilo que vemos no imediato, é o singular do objeto/fenômeno estudado, aquilo que lhe é próprio, entendendo a singularidade como uma expressão irrepitível daquele fenômeno, o que faz dele parte viva, concreta (real) da totalidade do objeto em questão.

É do movimento dialético de análise das informações, de posse dos achados do campo empírico, que se origina o produto mais relevante da pesquisa, nesse caso, a teoria sobre o problema em estudo. A construção teórica elucida o complexo de fatores que envolvem o problema estudado, na sua relação com outros complexos da realidade investigada, dando origem, portanto, à tese que objetiva o trabalho do doutoramento.

Por mais que a teoria, que surge como tese de uma pesquisa, consiga alcançar elementos explicitadores sobre determinado objeto em investigação, ela será sempre uma aproximação parcial da realidade em curso, uma perspectiva compreensiva de uma totalidade em movimento, um recorte daquilo que os limites investigativos nos permitem apreender, diante do que nos propusemos investigar, do tempo cronológico, histórico e intelectual que dispúnhamos para tal empreitada. Ou seja, tudo que aqui se constitui como tese é apenas uma parte do que conseguimos apreender, dadas as condições históricas do contexto vivido. Foi nesse movimento dialético de interpretação e explicitação do objeto estudado que se pautaram as análises do processo de inserção no campo empírico.

2.4.1 Síntese do percurso da organização dos achados da pesquisa

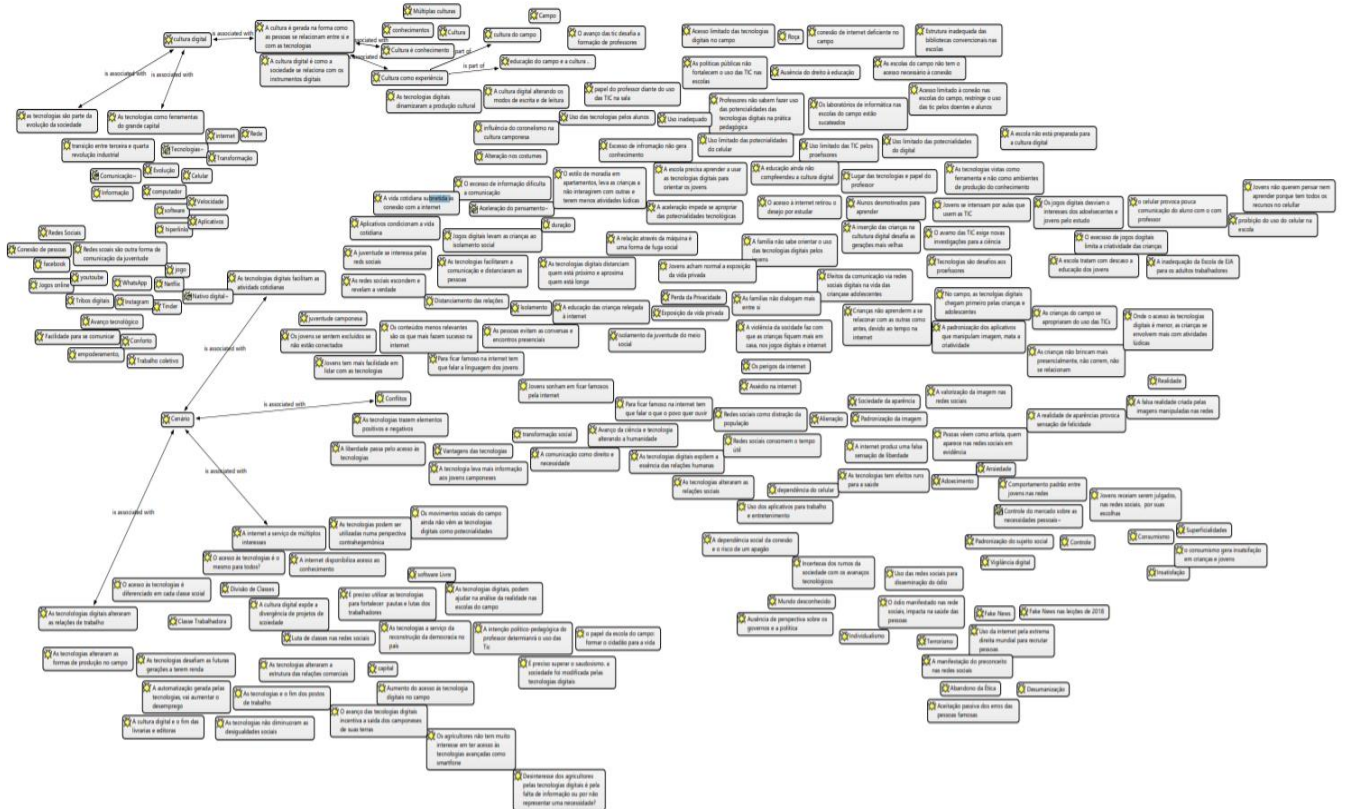
A primeira etapa pós-campo de escutas, foi a leitura detalhada dos questionários sobre a estrutura das escolas, as características gerais das comunidades e dos sujeitos da pesquisa. Estas informações nos ajudaram a conhecer com quem construímos a pesquisa, lugar concreto da experiência escolar, comunitária e profissional dos dois grupos, o que se fez fundamental para que pudéssemos compreender suas posições e falas quanto aos temas debatidos nos encontros, tomando como referência as distintas realidades das quais os sujeitos fazem parte. As informações dos questionários foram organizadas em dois quadros que nos aproximam melhor das condições concretas das escolas e seus sujeitos (Apêndice 1).

Esse olhar sobre os aspectos da vida concreta, a partir de onde os sujeitos expressam seus sentimentos e opiniões, toma como base a afirmação de Marx e Engels (1984), quanto ao fato de que “a produção das ideias, das representações e da consciência está a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material” (p.19), isto é, as condições históricas, sob as quais os sujeitos constroem suas vidas e experiências, se expressam em suas percepções sobre o mundo. No caso desta pesquisa, que ouviu sujeitos inseridos em situações educativas distintas (alunos, pesquisadores, professores, líderes comunitários), um dos desafios foi manter a escuta e o olhar sobre suas posições, sem um julgamento, sem exigência de justificativas, apenas de modo compreensivo, buscando elucidar suas relações a partir do que a própria realidade evidenciou.

É uma postura que requereu um exercício de profunda implicação do pesquisador com seu objeto de estudo e, sobretudo, com os sujeitos que se dispuseram a colaborar com ele.

Nas três rodas de conversa, a metodologia implicava que os sujeitos falassem livremente. Isso fez surgir uma diversidade de temas, indagações, provocações, que afirmaram a complexidade do objeto em estudo e as múltiplas relações que ele nos requeria estabelecer para melhor compreendê-lo. Nos demos conta, ainda, do fato de que os objetivos da pesquisa, bem como os achados do campo empírico, nos exigiam construir um percurso específico de análise e sistematização, ou seja, era preciso elaborar um caminho próprio para formular a tese que objetivamos alcançar. Essa foi a etapa mais exigente de todo o processo, devido ao fato de ter escolhido um percurso metodológico de escuta que não direcionava a discussão para um único ponto de análise, não havendo, portanto, um roteiro de perguntas, mas sim, um caminho de provocações com imagens, vídeos, os quais provocavam que as percepções dos sujeitos pudessem ser evidenciadas a partir de como suas vidas se desdobram no cotidiano. Esse formato se deveu à especificidade do próprio objeto em estudo, que abarca dois conceitos amplos (Educação do Campo e Cultura Digital), os quais não são possíveis de serem definidos a partir de uma única referência ou simples descrição. Optamos por registrar em áudio todo o processo e depois transcrevê-lo. Com a ajuda do *Software Atlas Ti*, iniciamos as análises definindo códigos (palavras e frases) que se relacionavam aos dois conceitos, formando um primeiro mapa, que chamamos de grande rede, tomando os conceitos de Educação do Campo e Cultura Digital como as duas categorias gerais da investigação.

Figura 1 - Mapa da grande Rede

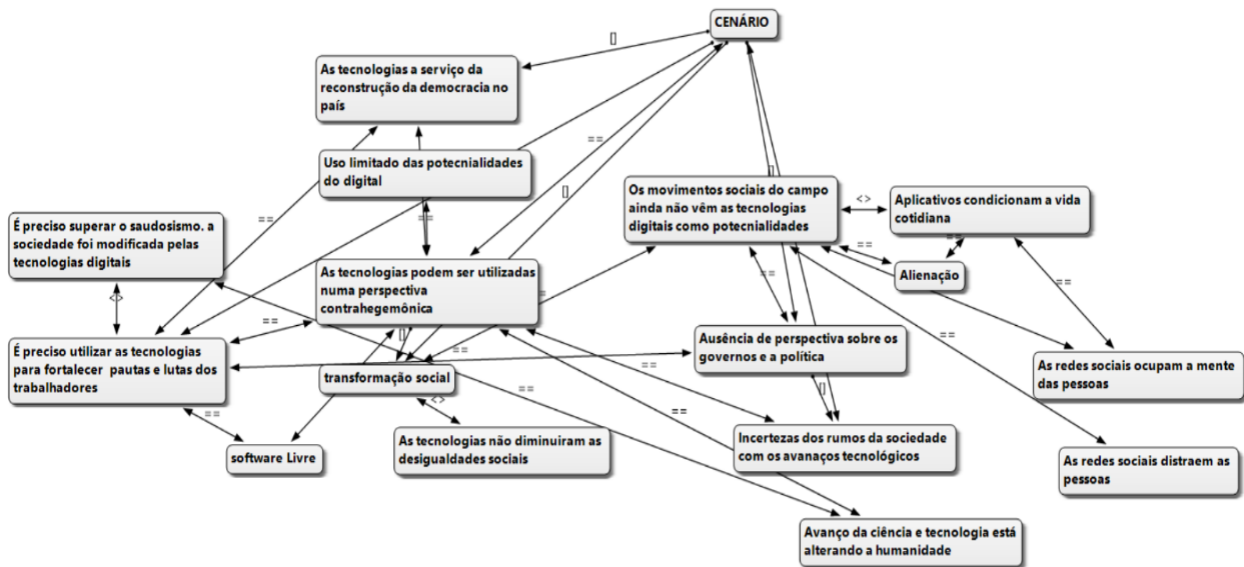


Fonte: Mapa produzido pela pesquisadora

Os Mapas foram gerados das duas categorias da pesquisa e reúnem os elementos dispositivos de suas análises a partir de subcategorias apresentadas pela realidade concreta do campo de escuta. Desse modo, como a visualização destes elementos nos mapas fica comprometida pelo tamanho da fonte, colocamos as subcategorias na introdução das seções. Isso não significa compreender que estas subcategorias se encerrem naquela determinada seção, uma vez que elas cruzem ao longo da tese, pois são interdependentes. Portanto, os mapas aqui apresentados são apenas ilustrações da forma como se constituiu a rede entre as grandes categorias da pesquisa e as contribuições dos sujeitos colaboradores.

A tarefa seguinte à organização do Mapa da grande Rede, ainda com ajuda do *Software Atlas Ti*, foi estabelecer cruzamentos entre estas duas categorias, buscando revelar como os sujeitos compreendem a cultura digital em seu contexto, o que nos gerou dois mapas de análises para estes objetivos.

Figura 5 - Mapa 4: As contradições e imposições da cultura digital



Fonte: Mapa produzido pela pesquisadora

Os mapas de análises foram interpretados tendo como categorias mediadoras a contradição aparência/essência e a totalidade. Pelo formato metodológico da pesquisa, os elementos de análise, expostos nas falas dos sujeitos e que foram constitutivos dos Mapas, aparecem imbricados, ou seja, sempre na inter-relação com outros objetos, outras categorias. Em uma única fala, por exemplo, aparecem elementos de mais de uma categoria, porém, a análise não se dá no recorte isolado destes elementos e sim na sua dialética, sendo trazidos em pontos diferentes da totalidade do texto. Por esta razão, toda a discussão que se segue após a Seção V, faz esse movimento de análise e aprofundamento teórico do que foi trazido pelos sujeitos e expresso nos Mapas.

O percurso de análise pode ser assim descrito: elucidação dos desafios e potencialidades evidenciados na realidade objetiva da vida dos sujeitos, a partir da construção de relações teóricas entre suas visões sobre o mundo, os processos educativos na cultura digital, os princípios que sustentam o conceito de Educação do Campo, tomando por base a categoria da contradição (como explicitação do movimento dialético confrontativo entre aparência e essência) e a totalidade, como movimento histórico constituído da relação dialética entre particular-geral, tese-antítese, concreto-abstrato, indivíduo-coletividade, buscando interpretar a realidade social, pelo movimento real das coisas, ultrapassando a aparência e as representações.

O princípio dialético, que sustentou as análises entre as categorias, tomou como horizonte confrontativo para elucidação dos desafios e possibilidades da Educação do Campo no contexto da cultura digital as bases teóricas que constituem a definição da formação humana na Educação do Campo. As análises ocorreram a partir de duas mediações gerais: a) a dinâmica dos processos educativos escolares e não escolares no contexto da cultura digital, dominada pelo grande capital financeiro e disputada pelos grupos contra hegemônicos e b) a conjuntura política de acirramento da luta de classe no atual contexto do Brasil, cujo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, demarcou um novo cenário para a classe trabalhadora, sobretudo, para os camponeses. Nesse movimento, as seções que se constituíram após inserção no campo empírico, nasceram pela exigência da realidade concreta, nos forçando a transitar por questões não previstas no início das investigações, as quais nos colocaram no desafio de integrá-las, relacioná-las, buscando seus nexos constitutivos, para gerar a tese final do nosso estudo. Como posto em Marx (2003), o percurso de construção do conhecimento elaborado parte da realidade social (empiricamente compreendida) para, novamente (a partir da mediação do abstrato), voltar à realidade concreta compreendida, agora, em suas múltiplas determinações.

Essa dinâmica de análise se concretizou na forma como trouxemos o diálogo com os colaboradores da pesquisa. Decidimos por não fazer uma análise afirmando ou negando as falas dos sujeitos, nem as tratando como ilustrativas, mas compreendendo-as como particularidades dentro da totalidade. Sendo assim, tomamos o diálogo com colaboradores (as suas falas) tratando-o como conjunto de evidências elucidativas da realidade manifestada que só seria possível compreendê-la estabelecendo mediações gerais, e por isso fomos buscar elementos da cultura, da política, da economia, da educação, para ampliar o processo de incursão nesta realidade. Desse modo, buscamos expor as contradições, nexos e conexões, ultrapassando aquilo que os sujeitos colaboradores apresentaram (que, para nós, está no nível da aparência) para avançar, assim, na busca da sua essência, ou seja, a síntese explicativa que apresenta os elementos gerais e particulares em seu confronto e que, ao longo das seções, vão sendo amplificados (em um movimento de idas e vindas – aproximativas sucessivas), permitindo compreender a realidade como o “todo integrado, complexo e dinâmico” que Kosik (2010) nos apresentou. Essa síntese explicativa se encontra na tese, a qual chegamos e que apresentamos nas considerações finais.

SEÇÃO III

A FORMAÇÃO HUMANA – UMA TAREFA EDUCATIVA PARA ALÉM DA
ESCOLA

*Este é o nosso ofício, este é o nosso vício.
Cego enlouquecido, visão por trevas tomada
insiste em apontar estrelas
mesmo em noites nubladas.
Ainda que seja por nada
insisto em apontá-las
mesmo sem vê-las
com a certeza que mesmo nas trevas
escondem-se estrelas.
[...] cavalgarei estrelas
ainda que passageiras
pois não almejo tê-las
em frio metal
ou descartável plástico.
Simplesmente delas anseio
roubar a luz e o calor
sentir o vento fértil de seu rastro
tocar, indecente, meu sextante no seu astro
na certeza do movimento
ainda que lento, que corta a noite
desde a aurora dos tempos.*

(Mauro Iasi, sobre o Ofício de Construir Estrelas e os Riscos das Verrugas)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pelas rupturas das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.

(Paulo Freire)

A ideia de formação humana, de imediato, nos parece uma redundância já que entre todos os animais, apenas os homens – os humanos – podem ultrapassar seus traços instintivos e alcançar estágios evolutivos que não alteram apenas a si, também o mundo que o rodeia. Ou seja, só os homens transcendem sua condição natural, podendo chegar à dimensões inimagináveis. O homem, apenas ele, dentre os outros animais, assume o rumo da própria evolução, agindo sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades e objetivos. “[...] Numa perspectiva histórico-cultural, transformar a natureza significa conferir-lhe uma “forma” nova de existência material e simbólica” (PINO, 2006, p.50).

Para Marx (2004), o homem se diferencia dos outros animais pela “atividade consciente, livre”. Só o homem é capaz de atuar de forma intencional na natureza, transformá-la, à medida que transforma a si mesmo.

Os animais produzem movidos apenas por suas necessidades físicas, enquanto o homem produz mesmo quando está livre das necessidades físicas e só produz verdadeiramente quando libertado destas necessidades. O animal só se produz a si próprio, enquanto o homem reproduz toda a natureza. O produto do animal é parte integrante de seu corpo físico, enquanto o homem faz face livremente ao seu produto. Os animais só laboram de acordo com os padrões e as necessidades da espécie à qual pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e sabe aplicar o padrão adequado à natureza do objeto. E assim, o homem labora, também, de acordo com as leis do belo” (BOTTMORE, 2012, p.433).

Como Marx, Freire (1983) compreende que o processo de humanização, ou seja, do homem tornar-se membro do gênero humano, distinguindo-se, portanto, dos outros animais, só pode ocorrer em sociedade, isto é, na ação do homem diante das questões práticas que a vida exige, pois, o indivíduo é produto da história, articulado a um todo dinâmico, que exige do homem agir para além de suas necessidades físicas e imediatas. Freire (1983) também compreende o homem como inacabado e inconcluso e diz que, como ser historicamente situado em dado contexto, o homem estabelece relações com o mundo, age sobre o mundo, sendo esta relação “homem-mundo” fundante na construção de uma consciência sobre si e sobre a realidade que o cerca.

No pensamento marxista, o homem se distingue dos outros animais pela capacidade de projetar sua intervenção na consciência e analisar os caminhos possíveis para alcançar o seu

objetivo. É o que Lukács, em análise feita por Tonet e Lessa (2008), chama de “prévia-ideação” (antecipação da sua ação sobre a realidade), a qual se distingue do objeto, que é a ideia materializada, ou como ele denomina, objetivação. “O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Essa atividade é o trabalho e este se produz pela ação consciente do homem sobre o mundo que o cerca. Para Marx (2004), o trabalho é ação criativa, explicitadora das potencialidades humanas.

O homem intervém de forma consciente na natureza, para transformá-la, à medida que transforma a si mesmo. É nesse processo que o homem introduz de forma “historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais; [...] as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426), fazendo surgir as necessidades propriamente sociais.

Numa perspectiva filosófica, a formação humana é ato educativo - o homem é um ser que não nasce pronto, havendo, portanto, a “necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 261). No sentido complexo, “formação”, segundo Severino (2006), é o “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (p.161) e, como apontam Marx (2004) e Freire (1983), o ser cultural nasce na ação, por isso, é na prática social na qual os homens se fazem homens.

Como sujeitos das *práxis* - “síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade” (TONET, 2006, p 2), os homens estão em permanente transformação, já que se formam (se transformam, se educam) no movimento histórico que não é linear nem, tampouco, determinado. Para Freire (1983), contudo, a evolução do homem exige “sair da consciência ingênua para uma concepção crítica - desveladora da realidade e dos fenômenos” (p.196). Sair do estágio da “adaptação passiva” para uma “adaptação ativa”, transformando, de forma consciente, o ambiente (LUKÁCS, 1972).

Para possibilitar o trabalho para a liberdade plena e a realização do homem enquanto ser genérico, é preciso, pois, que o trabalho esteja fundado para além da consciência de uma prévia-ideação, o que Lukács chamaria de momento teleológico, em uma consciência direcionada pela intenção do próprio homem, como manifestação de sua subjetividade para a objetivação do que se dispõe a produzir. (SOUSA, 2012, p. 24)

É a ação intencional do homem sobre a natureza que o coloca em estágio evolutivo permanente. A intencionalidade é, segundo Oliveira e Carvalho (2007), em análise do

pensamento de Freire (1983), “a tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (p. 221).

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1983, p. 16)

É no aprofundamento da consciência crítica que a realidade se revela, se pronuncia ao homem, que atuará sobre ela e a transformará, permanentemente, em função de satisfazer suas necessidades materiais, espirituais, afetivas, éticas e estéticas. Como diz Freire (2004),

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (p. 9)

Quando o sujeito não percebe a realidade objetiva, não tem a consciência do mundo que está para além de si, ele tem, portanto, retirada a possibilidade de superação de sua condição social individual e coletiva. Para Freire, o homem que não tem consciência de si, do mundo que o rodeia e de toda a complexidade que o torna quem ele é, é um homem desumanizado.

A consciência, para Freire (2004), “emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano” (p. 9). É nesse movimento de produção, apreensão do mundo, daquilo que produz e se produz em decorrência de sua própria ação, que o homem se apropria da sua condição histórica. O autor acredita que os homens saem da consciência ingênua quando percebem que o mundo e tudo que há culturalmente nele, embora seja produto de sua ação, “não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FREIRE, 2004, p. 9). Reiteram Saviani e Duarte que

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem

outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

A desumanização, em Freire (1983), é a expropriação da possibilidade de o homem “ser mais”, ou seja, é quando o sujeito tem retirada de si as possibilidades de usufruir dos bens culturais que produz para sua realização e crescimento material e espiritual, já que a riqueza material e não material, fruto de sua ação, não está posta a serviço da realização e do desenvolvimento dos seres humanos. Nesse sentido, o produto do trabalho que deveria servir para sua autorrealização, na sociedade dividida em classes, transforma-se em uma mercadoria que pertence ao capital, “[...] algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427). Essa visão do trabalho, na sociedade capitalista, é bastante distanciada da ideia de trabalho como atividade criativa, pois volta-se estritamente para a produção de mercadoria, retirando-lhe a dimensão formativa, explicitadora das potencialidades humanas mais elevadas.

As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme anteriormente citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que o objeto assume a forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

Freire (1983) vai afirmar que a humanização exige o reconhecimento da desumanização. O oprimido (sujeito desumanizado/explorado) só pode sair de sua condição de oprimido quando se reconhece em sua real condição social. A conscientização é, na visão de Freire, consciência de classe; é o processo pelo qual os desfavorecidos se reconhecem enquanto classe, compreendendo as relações que os oprimem e os exploram e por isso os colocam marginais aos bens culturais que, mesmo produzindo, não podem acessar inteiramente.

A consciência, contudo, não se forja na individualidade, mas sim na coletividade, nos atos conjuntos que se produzem nas e das relações dos homens com os outros homens, na relação homem-mundo. A isso também poderíamos chamar de educação, o ato de forjar-se humano à medida que se apropria do conjunto dos conhecimentos gerados pela humanidade, sua cultura, sua história, mas, também, forjando novas formas de humanidade, novas culturas e novos cursos históricos. Formação, humanização e educação são, portanto, processos indissociáveis - inerentes, exclusivamente, ao ser humano.

Só aos homens está a capacidade de se educar enquanto se formam – formar-se homem (ser social) – é ato educativo de sujeitos que são capazes de traçar para si novos horizontes,

superar estágios, integrando-se ativamente ao meio em que vivem. Apenas aos homens, e somente a eles, é dada a capacidade de sonhar, de projetar a vida e de realizá-la em toda a sua plenitude objetiva e subjetiva.

O entendimento de que o processo de conscientização é apreensão da realidade histórica e que, só na ação coletiva os homens se educam, avançam em sua condição histórico-social, nos faz reiterar que, embora estes sejam elementos da vocação humana (como ser social), o processo de humanização – conscientização - não ocorre naturalmente; se dá no jogo da percepção das amplas contradições que marcam a história da humanidade, com seus avanços e retrocessos e se acirram na sociedade capitalista, na qual a desumanização (o sujeito apartado de si e da história) se constitui uma estratégia fundamental para sua sustentação.

Na sociedade de classe, marcada pela exploração do homem pelo próprio homem, a evolução do conjunto da humanidade, a unificação da sociedade poderá ser um horizonte não possível. Numa perspectiva histórico-crítica, não há como se humanizar dentro do capitalismo, porque o capital não se humaniza. Ele vive e se alimenta da desumanização, da expropriação dos homens; da fragmentação do sujeito como indivíduo e como coletividade. O capitalismo é um modo de vida autodestrutivo porque para ele não há limites – destrói a natureza e, por consequência, destrói, também, o homem. Inevitavelmente, as perguntas surgem – mas, é isso mesmo? E sendo isso, como é possível romper com esse modo de viver e construir uma outra saída? Como se forjar humano em meio à desumanização? É possível?

As questões lançadas nos levam, novamente, à compreensão da formação humana e da origem do ser humano como ser social. Ser da *práxis* que, evidentemente, é marcada pela contradição, já que tudo que há no mundo, tudo que está para além do mundo natural (não humano), é produção do próprio homem. O homem se constitui homem na contradição e à medida que cria, também destrói. À medida que se humaniza, desumaniza; ao mesmo tempo que avança, retrocede. Entretanto, algo é sinalizado nessa contradição. Se a realidade social é constituída pelas relações humanas, incluindo aí sua intervenção no mundo natural (não humano), a realidade é sempre alterável. Nada é, definitivamente, impossível de ser superado. Assim, como diz Araújo (2007), é fundamental compreender que “[...] a totalidade apresentada a partir de um contexto concreto determinado historicamente, por ser histórica, é eminentemente dinâmica e sujeita a contínuas rupturas e transformações” (p. 53). Para ser compreendida e transformada a realidade, é preciso apreendê-la em suas mediações.

A categoria da contradição é essencial para compreender a história em seu movimento. A tomamos sob a formulação de Cheptulin (1982), citada por Araújo (2007), como “uma categoria de análise que permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o

desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito, bem como a sua superação” (p.49). Araújo explica que

[...] todo conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, enfim, em seus aspectos e tendências contrários, próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários. Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, superpõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade que é a unidade dos contrários. (ARAÚJO, 2007 p. 50)

Aliada à categoria da contradição, tomamos também como necessária, numa tese que tem a dialética como princípio e método investigativo, a categoria da totalidade como unidade complexa e histórica.

A totalidade sob o aspecto de categoria de análise, não se restringe à soma das partes que a constituem, e não pretende abarcar todos os fatos que a realidade comporta. A totalidade é uma realidade complexa, estruturada e dialética, em que o objeto pode ser compreendido racionalmente em partes, mas nunca completamente. Este é o caráter infinito do real do qual a totalidade se aproxima. Pelo caráter infinito do real, a totalidade indica uma aproximação dele, mas a possibilidade de o real ser totalmente assimilado ou captado é irreal. (ARAÚJO, 2007. p. 52)

A totalidade é, portanto, a realidade no seu movimento histórico, marcado pelo contraditório, pelo imprevisível. Como diz Kosik (1995), é um todo caótico e obscuro que exige grande esforço de síntese para que se explicita a realidade para além da aparência imediata, compreendendo, contudo, que a realidade revelada será sempre uma aproximação da "essência das contradições, considerada fonte do movimento. Para Coutinho (2010), “uma representação científica da realidade, bem como uma *práxis* ampla e eficaz demandam o estabelecimento de uma mediação dialética entre os mesmos, na qual a aparência seja dissolvida na totalidade que revela a essência”. (COUTINHO. 2010, p.38).

É daí, dessa perspectiva do devir, que compartilho do ideal de que é possível superar o modelo social que nos leva à desumanização acelerada e construir outras referências de existência. A revolução, a transgressão dos modos de viver não é apenas possível, é necessária. "Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431); é a retomada do elo do homem com a produção material da vida, tomando-a como atividade potencializadora de sua humanidade.

Para Marx, a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significaria a abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho alienado, mas sim a superação dessa forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado pela sua transformação em autoatividade. Isso significa uma mudança de quatro aspectos da atividade humana: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

Mas, evidentemente, a ruptura ou o caminho para se construir a ruptura exige, primeiramente, compreender os limites do atual modo de sociabilidade ao qual vivemos e enxergar possibilidades de construir outro modo de viver. Tonet (2006) nos lembra que na sociedade dividida em classes sociais, ainda que se proclame o direito de todos a uma formação integral do sujeito, a maioria é excluída do acesso aos meios concretos que possibilitariam uma formação para emancipação, considerando que estes meios estão disponíveis apenas para aqueles que possuem a mercadoria das mercadorias – o dinheiro (TONET, 2006).

Muitos se convenceram de que a realidade só pode ser alterada em certa medida, mas não no seu todo. Por exemplo, a divisão de classes, a ampla desigualdade social e o capitalismo como modo de produção, são aspectos que a maior parte de nós acredita não ser possível romper. Nessa perspectiva, o processo de desumanização pode ser apenas minimizado. E isso vai exigir uma lógica de adaptabilidade a essa estrutura, a partir da busca por “diminuir” as desigualdades (mas não de superá-las), “minimizar” a pobreza (mas não de superá-la) ou lutar por uma sociedade “mais justa e mais igualitária”, ou seja, a injustiça e desigualdade podem existir, porém, em menor grau. Como lembra Araújo (2007), “na história da humanidade, lutas e resistências ocorreram, às vezes para transformar a totalidade do modo de produção, às vezes para apenas humanizá-lo e tornar menos brutal a vida humana” (p. 56).

Na sociabilidade capitalista, a força de trabalho é vista como mercadoria, a formação integral, nessa estrutura, nada mais é do que a “transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital” (TONET, 2006, p. 4), visto que o trabalho perde seu sentido ontológico (como *práxis* humana) se transforma em mero fator econômico. Nessa relação, tanto o trabalho como o sujeito, são mercadorias. Tonet (2006) explica:

[...] mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz uma deformação da personalidade. Isso porque essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de

sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja licenciado no entendimento do acesso da maioria. (TONET, 2006, p. 14)

Por ser a formação humana um conceito polissêmico, dada a sua apropriação pelas teorias alinhadas aos princípios capitalistas, há necessidade de reiterar sob quais bases teóricas falamos. Ao mesmo tempo, nos coloca, mais uma vez, a necessidade de afirmar que a teoria elucidativa, a qual compreendemos ser necessária, não é a pretensa unidade teórica de um pensamento único, mas um conjunto teórico de elementos que, partindo de uma perspectiva histórico-crítica, busca elucidar a realidade, no movimento que a explicitação das contradições permite expor. Dialogamos, portanto, com as teorias sociocríticas, tomando-as como base para as relações que estabelecemos no complexo exercício de reflexão provocativa que é a escrita de uma tese.

Tendo isso como intenção, discutimos a formação humana a partir do cruzamento das formulações que têm como base o pensamento marxista (ARAÚJO, 2007; CARVALHO; 2010; DUARTE, 2017; GAMA, 2017; MARX, 2001; SAVIANI, 2003; 2010; TONET, 2005; 2006; 2012; 2016; 2018) e as formulações freireanas, que, embora tenham clara inspiração em Marx, apontam outros elementos. Aqui não nos interessam as distâncias ou proximidades entre Freire (1980) e Marx (2001), nos interessam as conexões que podemos construir entre estas duas abordagens e as direções analíticas que podemos traçar entre e a partir delas.

As duas perspectivas entendem que a formação humana se constitui no movimento de produção e apreensão dos bens culturais, o que parte do pressuposto do trabalho como sendo atividade criadora. Saviani e Duarte (2010) reiteram que "a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui, em cada indivíduo, a universalidade própria do gênero humano" (p. 431). A formação humana, por sua vez, é "[...] o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história" (p. 432). Nesse sentido, o conhecimento, como processo de apreensão e produção da cultura, é construção histórica, individual e coletiva, não se isenta das influências das lutas sociais, sendo constituído na contradição hegemonia/contra hegemonia.

3.1 O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA: de qual (ou quais) conhecimentos estamos falando?

O conhecimento sempre foi fundamental para a intervenção do homem na natureza, para alterá-la de acordo às suas necessidades e finalidades. Todas as ações humanas são mediadas

pelo conhecimento, ainda que este se manifeste sob distintas formas. Seja no labor da roça, plantando e colhendo; seja no labor da produção intelectual de uma tese, o conhecimento sobre aquilo que se está produzindo, elaborando, é o grande mediador e ao mesmo tempo, produto. O conhecimento medeia as práticas de trabalho material e imaterial e se constitui parte da matéria prima na produção da existência, na produção da vida. Não estou afirmando, com isso, que trabalho e conhecimento são a mesma coisa, mas sim que, mesmo de naturezas distintas, há entre eles nexos que os tornam indissociáveis.

Contudo, assim como é próprio da sociedade de classe, há uma necessidade de separar um do outro, não pela sua natureza, mas pelo que a clareza dessa indissociabilidade pode representar. O pensamento hegemônico - o pensamento do dominador - sempre nos levou a crer que as práticas de trabalho braçal, por exemplo, prescindiriam do conhecimento. Assim, a técnica (o como fazer) separou-se da tecnologia (que reúne não apenas o como fazer, mas, como se processa esse fazer e para quê, ou seja, origem, meios e fins). Para o capitalismo, o conhecimento é mais do que uma matriz mediadora das relações de trabalho, é um bem - um bem rentável - uma mercadoria cara, valiosa, que não pode ser disponibilizada igualmente para todos.

Mas ele é produção inerente ao humano, todos produzem conhecimento! Para Aristóteles (1979), é próprio ao homem o desejo de conhecer, para ele, o conhecimento seria como que um instinto, tão natural quanto se alimentar (ARISTÓTELES, 1979). Por ser algo tão natural ao humano e ao mesmo tempo algo tão fundamental, é preciso então, ordená-lo, separá-lo. O conhecimento precisa ter um valor agregado que não o torne algo tão trivial, daí, talvez, o papel da ciência e todas as idiosincrasias aqui já explicitadas. Atribuir um diferencial, deslocar o conhecimento do lugar comum, como produção natural, é torná-lo algo elaborado e mais valioso. Nessa mesma perspectiva, também temos a escola, tida historicamente como *locus* para a socialização daquilo que a humanidade produziu e reconheceu como conhecimento, cuja base diferenciadora dos outros espaços de formação é, exatamente, o trabalho prioritário com o conhecimento de base científica, aquele tido como um produto da universalidade (cujas leis gerais são a base para outros conhecimentos), chamado por Saviani (2003) de conhecimento clássico.

Para Saviani, o conhecimento clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, é o que resistiu ao tempo. "[...] é nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc." (SAVIANI, 2003, p.18).

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431)

Para os autores, o sentido de clássico é aquilo que serve de referência às gerações posteriores, são elaborações avançadas que, embora nascidas em uma época determinada, "extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Entretanto, é nesse campo de debate que se situam muitas polêmicas que envolvem a discussão sobre a educação, a escola e sua função, sobretudo, em uma sociedade dividida em classes, onde aquela que domina se impõe à outra, explorando-a e negando-a, inclusive, a partir do conhecimento que legitima sobre si, sobre a realidade, sobre os sonhos. Clássico vem de classe, ou seja, de um determinado lugar, de uma determinada lógica, de um determinado ponto de referência.

Para nós, latino-americanos, o que se firmou como clássico chegou com as invasões europeias aos nossos territórios, firmou-se não apenas pela força física - a violência expressada pelos genocídios dos nativos; pela escravidão dos que se passaram a chamar de índios, bem como dos africanos, condenados pela cor da pele; chegou também mediado pela imposição cultural que não apenas atuou no trabalho forçado (para produção da riqueza e da pobreza), como suprimiu crenças, instalou religiões e, a partir daí, definiu importantes parâmetros para a educação, para o modelo de cidadão e, conseqüentemente, para a escola. Com chama atenção Bogo (2008), “a violência política e cultural da colonização, assim como posteriormente a da escravidão, e de forma parecida a da imigração, foi não só de obrigar a renegar a cultura de origem, mas também de ter que assumir a cultura do colonizador” (p. 98).

O que serviu de "referência para outras gerações", no sentido clássico reiterado por Saviani e Duarte (2010), apesar da validade de maior parte dos pontos onde se sustentam seus argumentos não se isentou (na sua totalidade) da perspectiva do dominador, daquilo que se colocou como referência na história, não apenas pelo grau de elaboração - pela relevância em torno das questões que o seu tempo impunham, mas, primeiramente, pelo lugar "legítimo" de quem tem o "poder", de quem tem as condições materiais - incluindo aí, as tecnologias para garantir o poder de produzir, anunciar e afirmar suas elaborações, constituindo a si próprio como referência, excluindo, suprimindo o outro que não dispõe destas condições. Para

Grosfoguel (2009), “não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (p.386).

Mas, certamente, nem todo conhecimento clássico se embrenha na lógica do dominador que oprime, há, de fato, aquilo que se tornou referência porque sua validade extrapolou o momento de sua elaboração e sustenta importantes teorias que são base para a ciência, para a tecnologia e para além delas. São conhecimentos que “ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” (SAVIANI, 2003, p.58) e se constituem essenciais para o avanço do trabalho material e imaterial, para compreensão da realidade histórica e como ferramenta para sua transformação.

Nesse sentido, vale dizer que, ao colocar para a escola a tarefa de socializar o conhecimento clássico, não significa: a) apropriar-se dele prescindindo de uma postura crítica ou b) tomá-lo numa relação de exclusão com outros tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento popular, os saberes tradicionais e todos os outros conhecimentos que se produzem via outros modos de existir que não passam pelo crivo da ciência. Saviani reitera que o acesso ao que se tem de mais elaborado pela humanidade, ao que ele chama de cultura erudita, "possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdo do saber popular" (SAVIANI, 2000, p. 2).

Com isso, Saviani defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 524)

Mas é fato que a organização da escola que temos no Brasil, a pública (por dirigir-se à classe trabalhadora mais pobre) e a privada (voltada para a classe trabalhadora com maiores condições materiais – que se compreende elite e, uma parcela mínima dela, para as elites de fato), privilegiou o conhecimento clássico (tratado como neutro, desinteressado, sem relação com a prática social), como exclusivo no currículo escolar. Para as classes dominantes (que também dominam pela cultura, vale lembrar), esse conhecimento “bastou” para lhe garantir a base formativa que à escola cabia dar. Não porque esse conhecimento fosse ou seja suficiente, mas porque, para as elites, a escola nunca foi a única fonte de acesso à cultura acumulada, incluindo o conhecimento científico. As elites, além de terem condições diferenciadas de acesso e permanência à escola, poderem ir até seus mais elevados estágios formativos, visto que

usufruem de outros meios e outras condições de acesso a esta formação, se formam nas inúmeras viagens ao exterior, nas visitas aos grandes museus e bibliotecas, aos marcos históricos, que para a maioria dos filhos dos trabalhadores só são vistos nos livros, nos filmes ou pela internet. Quando apenas os livros eram a principal fonte de acesso à cultura universal, as elites sempre puderam pagar pelas enciclopédias famosas, pelas obras literárias e científicas mais raras (e caras), assim como pelas revistas e jornais mais famosos, pelas aulas de "reforço escolar" particular, pelos cursos de outros idiomas, pelos equipamentos tecnológicos (o rádio, a televisão, o telefone, o computador e a internet), mesmo quando eles ainda não eram mais acessíveis, como são hoje.

A elite sempre teve o privilégio de ter a escola, ou seus conhecimentos, como a base da sua formação cultural. Apenas base. A classe trabalhadora não. Para esta, a escola foi e continua sendo a sua grande possibilidade de acesso à cultura "mais elaborada", acesso àquilo que o conjunto da humanidade vem produzindo e que ultrapassa seu cotidiano. Isso não significa dizer que não haja outros espaços formativos para a classe trabalhadora. Além do maior acesso à comunicação e informação via tecnologias digitais, as manifestações culturais, religiosas, os movimentos sociais, as organizações comunitárias, os grupos de jovens, também se constituem espaços de acesso ao conhecimento e à cultura. Mas a relação, tanto com a escola, quanto com esses espaços, é bem distinta. A elite – munida da mais profunda influência grega, não se apropria da cultura, exclusivamente pelo trabalho ou por exigência do mercado, mas, também como lazer e com a intenção focada em expandir seus conhecimentos para afirmação do seu lugar – o lugar de quem domina.

Os trabalhadores se formam, sem exceção, em suas práticas sociais constituídas, principalmente, na relação com o trabalho explorado, em contexto de ausências de direitos e de desigualdades que, sequer, lhes permitem acessar à escola. Quando isso é possível, vêm outros obstáculos: seguir à escolarização sem interrupções; poder concluir o que foi traçado como ciclo básico; e, mais ainda, chegar aos mais altos graus escolares e acessar o conhecimento científico sem esvaziamento teórico do conteúdo - seja pela precarização do papel (e condições de trabalho) do professor, seja pelo encurtamento do tempo escolar, seja pela desestruturação física pedagógica da escola, que, no seu conjunto, inviabiliza um trabalho formativo emancipador sólido.

Para os trabalhadores e trabalhadoras, os elementos que se forjam no conjunto das suas práticas e que denunciam que eles não ocupam o mesmo lugar de direito da grande elite, não vão aparecer gratuitamente no currículo oficial - naquilo que se privilegia dos clássicos a serem ensinados pela escola (afinal tudo que está no sumário, é selecionado). No currículo oficial, no

currículo que se traça pelos dominantes que controlam as políticas educacionais, seja pelos indicadores de avaliação que se fazem impor nos tratados internacionais e nos ranques mundiais que classificam e desqualificam, seja pelo caráter que se imprime à formação de professores, cada dia mais voltada ao aligeiramento, seja pelo material didático-pedagógico - ressalte-se aí o livro didático - produto disputado pelas editoras gigantes (as quais pertencem ao grande empresariado), seja por todas estas questões, a história contada - ensinada aos trabalhadores e às elites, por exemplo, jamais fornecerá os elementos de análise que ajudem os sujeitos a compreenderem as bases das desigualdades que distanciam não apenas uma escola da outra, mas os sujeitos - uns dos outros. Como diz Lara (1990), “a história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura” (p. 104).

As lutas diárias que os trabalhadores travam para, inclusive, ter acesso à escola, para se apropriar do conhecimento clássico, bem como, a realidade concreta que desafia os sujeitos a se engajarem na apropriação desse conhecimento (mesmo quando lhes falta comida à mesa e estes precisam escolher se estudam ou se trabalham), não aparece no currículo que se constitui apenas do conhecimento clássico isento, ainda que seu lugar (do clássico), no currículo escolar, seja inquestionável. Contudo, quando os sujeitos concretos que fazem a escola não veem suas labutas representadas na história que leem nos livros, quando não enxergam a cor de sua pele ou etnia em uma narrativa que não seja de opressão, quando não veem seu trabalho diário (e árduo) fornecer-lhes meios materiais que lhes garantam uma condição melhor de vida, quando isto tudo está ausente na narrativa escolar, os sujeitos têm dificuldades em se reconhecerem sujeitos na sua exata condição. Quando o território camponês - como lugar de produção da vida - aparece no conteúdo de geografia apenas como um espaço geográfico determinado por critérios alheios aos sujeitos concretos, quando os saberes tradicionais que perpassaram gerações, e ainda constituem referências importantes para vida dos sujeitos, são invalidados por um saber que se coloca superior a partir da lógica de uma ciência que não enxerga outros modos de produção da vida e de saberes, quando todas estas coisas não cabem no conjunto dos conhecimentos clássicos que a escola escolheu privilegiar, é que se faz necessário um currículo que ultrapasse a lógica comum e coloque em tensão o conhecimento, sua “neutralidade”, sua “isenção”, e traga à luz seus significados e implicações.

O movimento do conhecimento constituído no acolhimento de outros saberes, de outras práticas de produção da vida agrega as múltiplas dimensões humanas: a intelectual, a cultural, a política, a econômica e a afetiva. Frigotto (1998) nos ajuda nessa análise quando diz que

O Campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem-se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas - que assumem conteúdos históricos específicos - decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses, de outro, porém, decorrem do fato de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra hegemônica. (p. 33)

Foi a partir do lugar de exclusividade do conhecimento histórico, via narrativa da classe dominante, que muitos outros conhecimentos ficaram fora dessa "classificação". Foi a relação estabelecida a partir do entendimento equivocado de universalidade, tomada como universalismo, e deste universalismo como suficiente para explicar toda as realidades, que se excluiu da escola, da formação humana, outros modos de produção de vida, outras referências de produção do conhecimento. Todo o resto ficou subalternizado à lógica de uma elite científica que se autorizou a eleger o que é relevante e o que não é.

A concepção etnocêntrica de mundo vê o "outro" a partir de si mesma e estabelece um fazer científico de base discriminatória e racista, já que entende que branco, europeu e cristão constituem a superioridade da condição humana, enquanto os demais povos e culturas representam um atraso, uma sobrevivência do passado do homem e, como tal, uma condição inferior da própria humanidade. (GUSMÃO, 1997, p. 7)

O etnocentrismo epistemológico resulta do eurocentrismo cultural que tornou tudo que está para além do centro, um *locus* subalternizado – um não lugar. Para Damázio (2012),

A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em muitas áreas da vida foi um aspecto importante da colonialidade do poder. Os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde a Ilustração, no século XVIII, esse silenciamento foi legitimado pela ideia de que tais conhecimentos representavam uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era considerado como conhecimento verdadeiro, já que era capaz de fazer abstração de seus condicionamentos espaço-temporais para se localizar em uma plataforma neutra de observação. (p. 2)

A ação do dominador sobre aquele que oprime tem, como uma de suas estratégias, a homogeneização do oprimido, o ato de tornar o outro “igual” em necessidades, desejos e anseios, suprimindo suas diferenças. É a rejeição combinada com a dominação que, ainda que não tire "a vida do Outro, mas apenas a diferença [...] extirpar-lhe a alteridade que o constitui como Outro, assimilando-o e reduzindo-o à imagem e semelhança do Mesmo” (MENESES, 1999, p.19). Outra estratégia, não menos danosa, é a de ressaltar as diferenças tornando-as lugar

menor; estabelecendo parâmetros que tornam o outro ilegítimo por não atender ao padrão hegemônico, por estar fora do modelo estabelecido. Meneses (1999) explicita esse aspecto com a seguinte afirmação:

[...] E ainda há uma forma mais sutil e oportunista de lidar com o Outro: conservar-lhe a alteridade, mas, então, fazendo dela pretexto para oprimi-lo. A diferença torna-se título que legitima a dominação e a exploração, já que demonstra uma degradação da condição humana; por isso merece um estatuto de inferioridade e de discriminação. Por exemplo, maior esforço na produção, menor fatia na distribuição, privação do poder decisório; não ter a plenitude dos direitos do cidadão; ser considerado como objeto e não como sujeito da história. (p.21)

O debate pelo reconhecimento do campo como espaço de produção de outros modos de vida, e estes modos de vida como produtores de outros tipos de conhecimentos, tem buscado combater a hegemonia do eurocentrismo que influenciou um modelo de desenvolvimento no qual as áreas urbanas, tidas como centro do desenvolvimento, constituem-se referência para o estabelecimento de políticas públicas em todas as áreas, marginalizando e ignorando tudo aquilo que esteve além deste perímetro - o urbano. A lógica do diferente ignorado pela sua distinção, pela sua particularidade, por sua identidade, é a lógica dominante que fez do campo e dos camponeses sujeitos invisíveis em sua cultura, em sua capacidade de produção econômica, em sua alteridade.

Uma invisibilidade que não apenas atuou na visão que se constituiu do urbano sobre o rural, mas, também, na própria visão dos sujeitos do campo sobre si. Daí o desejo intenso da evasão, da saída, da construção de outra roupagem sobre sua identidade, fosse na linguagem, no vestuário ou mesmo nos hábitos alimentares, apontando que a desumanização tanto atua na dimensão objetiva quanto na subjetiva. Acerca disso, Bogo (2008) nos traz uma importante reflexão:

As formas de consciência dos seres sociais do Campo se constituíram historicamente com outra ordem que não a do capital, do mercado e da lógica das relações sociais urbanas. Inevitavelmente quem vive no Campo tem que se relacionar com objetos, seres e fenômenos que não são referências do mundo urbano. As fases da lua, na sua relação produtiva, não possuem conteúdo supersticioso; influem diretamente nas atividades agrícolas, assim como o Sol não é apenas o astro que fornece energia e calor para o crescimento das plantas; ele orienta o horário demarcado pelo movimento da sombra; influi no planejamento do trabalho estabelecendo quais são as atividades a serem desenvolvidas em cada momento. (p.112)

Desse modo, a formação humana requer, como fundante, o reconhecimento das diferenças culturais que perpassam os sujeitos em seus contextos. O entendimento do campo como *locus* de vida e não apenas da produção de alimento para o consumo das cidades, por exemplo, é uma perspectiva que altera a lógica da escola, do conhecimento e da formação. Enxergar o campo para além da geografia dos espaços, olhá-lo desde as pessoas, suas manifestações, seus modos de produzir a cultura é, para a Educação do Campo, princípio e horizonte.

3.2 A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ainda que as fronteiras entre rural e urbano sejam, culturalmente, cada dia mais mistas, ou como alguns dizem, indissociáveis, a vida, em ambos, se move por condições outras. Viver no campo requer um modo distinto de organizar o dia a dia, assim como exige uma mobilização de saberes e práticas particulares que se forjam nas relações também distintas de trabalho, nos modos de produzir e expressar a vida e também o conhecimento.

Dado o “não lugar” dos camponeses como sujeitos de direitos, as diferenças que são próprias da vida no campo, que deveriam servir para orientar o olhar sobre as necessidades específicas de cada contexto, acabaram, na lógica do outro ignorado, servindo para naturalizar as desigualdades, tornando-as invisíveis, inquestionáveis. Esse tipo de lógica que faz das diferenças um elemento pejorativo, formatou uma caricatura do camponês como referência do atraso, como alvo das piadas preconceituosas, o sujeito para o qual se volta o riso depreciativo, como se vê nas incontáveis narrativas literárias, nas artes visuais, cênicas, musicais etc., afirmando uma “identidade camponesa” sustentada na negação do sujeito, deixando ocultas as bases concretas dessa negação.

A Educação do Campo surge na crítica a esta lógica e se coloca na defesa de uma perspectiva de Campo como espaço ambientalmente produtivo, culturalmente dinâmico, socialmente justo, viável e sustentável, que reconhece a diversidade dos sujeitos, concebendo o espaço rural como um lugar de bem viver (CONTAG, 2009). Nessa linha, tomando como base o pensamento de Mészáros (2005), a tarefa educacional da Educação do Campo é simultaneamente a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.

Essas duas questões, educação e emancipação, na visão de Mészáros (2005), são inseparáveis, tendo em vista que uma transformação radical na sociedade não pode ser concebida sem uma concreta e ativa contribuição da educação, e esta, também, deve articular-

se, segundo o autor, dialeticamente com as condições modificáveis e as necessidades da transformação social.

A Educação do Campo deve, nesse sentido, se reconhecer no real contexto da luta de classes, dialogar com a atualidade das necessidades e expectativas dos camponeses, tendo em vista as formas como os sujeitos se comunicam, se organizam e produzem a vida.

Desde esta perspectiva, é desafio pedagógico permanente articular, no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas, as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, em um projeto educativo integral, coerente, que produza nas pessoas valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido mais pleno de ser humano. Pretendemos um processo que, afinal, mexa com a totalidade da vida, com as questões da vida, para que as pessoas entendam e ajam sobre o que são, o que pensam, como agem, porque pensam como pensam e agem como agem. (CALDART, 2011, p. 92)

A formação humana na Educação do Campo exige compreender que o processo educativo dos camponeses perpassa por criar outros significados para a escola, considerando que ela se insere como parte de um conjunto de lutas que é bem mais amplo do que o processo escolar. É nesse sentido que a Educação do Campo deve avançar para consolidar uma escola que seja espaço socializador de conhecimentos que apontem, para os camponeses, novas percepções sobre a realidade, em todas as suas dimensões. E isso perpassa, como diz Carvalho (2010), por "romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do Campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos de construção da história de nosso país" (p. 25).

O conhecimento, na Educação do Campo, precisa ser garantido com o propósito de fortalecer a prática produtiva e política dos sujeitos, "alimentando a direção e o sentido da luta popular" pela garantia de direitos (ROCHA, 2011, p. 162). Isso exige ultrapassar a visão de escola tradicionalmente constituída sob o propósito de ensinar a ler, escrever, contar e dar acesso à base dos conhecimentos acadêmicos/científicos trazidos pelos livros didáticos, dispensando tudo o mais que lhe excedesse.

Embora centrada neste fim, a escola que se forjou no campo, e não foi diferente para os trabalhadores nas áreas urbanas, não foi capaz de garantir que sequer a formação básica (ler, escrever, contar, por exemplo) fosse bem-sucedida. Os camponeses organizados em movimentos, sobretudo, os de luta pela reforma agrária, entenderam, no próprio processo reivindicatório, que outros direitos precisavam se somar ao acesso à terra, sob o ponto de vista de que ela é espaço de produção da vida e a vida exige uma dinâmica concreta de produção da

existência que traz outras exigências. A educação era uma delas e, por isso, era preciso também entrar na pauta da luta o acesso ao conhecimento, à educação e à escola.

Os trabalhadores passaram a compreender que a escola que havia sido disponibilizada para eles, até ali, não lhes representava, já que tudo nela era isento de suas identidades e das pautas tão fundamentais à sua existência. Passaram a perceber que o processo formativo, que deveria fortalecer suas reivindicações, não raramente, reforçava os estereótipos que nas suas lutas diárias buscavam combater e superar.

Foi esta crítica à escola vazia de identidade, à escola que ignorava a vida concreta dos que a constituía, que fez com que os camponeses passassem a reivindicar, exigir e experimentar um outro tipo de escola, com outros conhecimentos, com outro modelo formativo. E foi nesse processo, de buscar um entendimento sobre "qual conhecimento" fortaleceria a luta, que a Educação do Campo foi criando sua identidade. Era preciso, como diz Caldart (2011), constituir uma "visão ampla de educação", capaz de

[...] ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (Mészáros, 2005, p. 48), contrapondo-se à educação predominante que é de conformação das pessoas a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade: individualismo, consumismo, egoísmo, cultura de massa, destruição da natureza. (CALDART, 2011, p. 86)

Estava claro que havia que se disputar, também, o conhecimento, rever os sentidos da educação e da escola, enxergando-a dentro do projeto de campo e da sociedade que também estava em disputa. Para Caldart (2011), esse projeto se denomina um projeto de transformação da sociedade para “além do capital”, que

[...] reafirma como referência primeira de nossas práticas a possibilidade de construção pelos trabalhadores de novas relações sociais e o compromisso com as lutas sociais pela justiça, pela igualdade social, pela liberdade e por um tipo de sociedade que coloca o ser humano como centro, que valoriza a vida em sua diversidade e plenitude, que coloca a ciência e a técnica a serviço da humanização do mundo. Trabalhar por este projeto supõe a compreensão da realidade social atual e a intervenção sobre ela. (p. 85-86)

É nesse processo de se contrapor ao precário modelo da educação e de escola, tendo em vista fortalecer a expansão de valores mais humanistas e socialistas, que a Educação do Campo vem firmando sua identidade. Nessa construção, como nasce do Movimento e se consolida em um movimento cada vez mais agregador, sua própria evolução teórico-prática vai também se constituindo em meio às contradições do próprio Movimento, no desafio de superação das

dualidades, bem como no enfrentamento do poder econômico que condiciona a lógica hegemônica das políticas educacionais.

Carvalho (2010) diz que os estudos desenvolvidos pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sobre o currículo das escolas do campo apresenta um vazio do que se chama de conteúdos clássicos. Isso quer dizer que a parcela desse conhecimento que chegou, e chega às escolas do campo foi sempre fragmentada, superficial e ausente de diálogo com as condições concretas e objetivas da vida dos trabalhadores. São conhecimentos fragilizados, inclusive pelas precárias condições da formação dos professores, da estrutura dos espaços escolares, da ameaça constante de fechamento das escolas, que são, em geral, únicos equipamentos públicos presentes nas comunidades. Como nos lembra Germano (2011),

[...] certamente que o conhecimento produzido sobre os fundamentos de uma sociedade profundamente desigual em suas bases materiais e dividida em classes que se antagonizam por interesses adversos, também se encontra distribuído, de uma forma assimétrica e excludente, onde os reconhecidos avanços na produção científica e tecnológica contrastam com uma evidente e vergonhosa realidade de pobreza e analfabetismo. (p. 24)

Nesse entendimento, a escola do campo “para além do capital”, como disse Caldart (2011), deve promover o acesso ao que há de mais atual na contemporaneidade, ser espaço de alargamento das possibilidades formativas, devendo, contudo, estar sempre em diálogo com as questões que constituem a vida no campo e para além dele. Ou seja, o conhecimento científico e clássico deve ter a realidade concreta dos sujeitos como mediadora do processo formativo. É ela quem determina a teoria a ser estudada, os conhecimentos a serem mobilizados para entender como aquela realidade se produz e quais as possibilidades de atuar sobre ela.

O entendimento sobre o lugar do conhecimento histórico-científico na Educação do Campo não se traduz em uma compreensão comum a todo o Movimento, embora, este debate venha se fortalecendo, sobretudo, nas propostas dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e, no caso da Bahia, pela relevante presença do Programa Escola da Terra, assumido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A compreensão em torno do conhecimento, muitas vezes, revela o reforço a uma dualidade, que teoricamente já se compreendeu como ser necessário superar. Ribeiro e Paraíso (2015)⁹, em uma pesquisa realizada em escolas do MST, relataram que

⁹ O estudo das pesquisadoras ocorreu em duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra no estado de Minas Gerais, tendo envolvido quatro salas multisseriadas, com foco na análise do currículo.

[...] as práticas curriculares evidenciaram que, nas relações de poder constituídas, um conjunto de dualismos - universal *versus* particular, Campo *versus* cidade, popular *versus* científico, certo *versus* errado - é acionado pelos discursos que ali circulam. Esses dualismos, no entanto, por vezes, não apenas se opõem, mas se apoiam, se cruzam e se complementam. A oposição entre os conhecimentos nomeados universais e os conhecimentos particulares do grupo coloca, sobremaneira, nos currículos investigados, Campo e cidade em lados distintos, ao mesmo tempo em que definem o que é certo ou errado no interior de um e outro conhecimento, em um e outro espaço. (p. 787-788)

A superação da dualidade explicitada no interior das escolas, como indica a pesquisa de Ribeiro e Paraíso (2015), recoloca o debate em torno de “qual conhecimento” é necessário para consolidar um processo formativo emancipador, deflagrando que existe um entendimento de que, para além dos conhecimentos clássicos, existem outros tipos de saberes que, embora não reconhecidos, legitimados ou não ocupem lugar nas referências curriculares nas quais as escolas do campo formalmente se embasam, se faz necessário agregá-los ao processo formativo escolar dos camponeses.

Contudo, o que está de fundo e que indica a necessária superação é o caráter de separação entre o conhecimento histórico-científico e aquele que se faz importante para a luta cotidiana. Campo-cidade/rural-urbano, singular-universal/local-global, não são unidades que se isolam, são conceituações que só podem ser compreendidas em relação, e não separadamente, como se uma excluísse a necessidade de compreensão da outra, ou mesmo como se existissem fora de uma mesma realidade. A procura pela interdependência, pelas relações entre as partes dentro da totalidade que as constituem, levará a enxergar suas determinações e decorrências e, desse modo, o que as constituem e o que se constitui a partir delas, visualizando que não há o todo sem as partes e vice-versa.

Ainda que tenha sua origem dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, a Educação do Campo não se constitui apenas dentro destes espaços, mas com eles. Outras lutas por uma escola do povo e para o povo ocorreram e ocorrem em outros movimentos/espços, e muitas das suas vivências compuseram o que hoje se entende e se aprofunda como Educação do Campo. Daí decorrem as diferentes percepções que vão buscando se integrar à luz do que a realidade concreta exprime como necessidade, seja para seu avanço, seja para sua superação. Concordando com Carvalho (2010), "o Movimento de Educação do Campo não pode ser analisado como um bloco hegemônico de movimentos, teorias e de reivindicações" (p. 20). Embora haja um campo de luta comum, Carvalho (2010) reitera que o Movimento de Educação do Campo

[...] tem sua origem na experiência de Camponeses organizados em movimentos sociais e sindicais com envolvimento diferenciados na luta de classe (embora, se assemelhem entre si, frente às agressões das políticas adotadas pelo sistema capitalista que tem sistematicamente desapropriado os meios de sobrevivência dos trabalhadores/Camponeses), tendo em comum, a unidade na luta contra o capital, a luta pelo direito à terra, ao trabalho, e ao conhecimento. As diferenças se constituem na forma e no conteúdo das proposições, nas táticas e estratégias circunscritas à luta pela terra realizada por cada movimento, no nível da organização política, concepção de sociedade e, principalmente, como se estabelecem e como compreendem sua ação prática e política, avanços e recuos da Educação do Campo a partir das determinações da realidade do modo de produção capitalista que as produziu. (CARVALHO, 2010, p. 20-21)

A Educação do Campo tem, na sua gênese, três matrizes teórico-práticas constituídas desde a prática organizativa do movimento dos trabalhadores sem-terra. A Pedagogia do Movimento, que revela a essência da organização do movimento, é "herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humana de base materialista, histórica e dialética" (CALDART, PEREIRA, et.al., 2012, p. 16).

Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais. (CALDART, 2016, p. 548)

A Pedagogia do Movimento, como diz Caldart (2016), não é uma pedagogia da escola, mas de educação, de formação humana, onde também cabe a escola. Por essa razão, a Educação do Campo se afirma como uma educação além do ensino, além dos processos pedagógicos escolares. Nesse movimento constitutivo da Educação do Campo como um terreno epistemológico novo, há aqueles que aportam suas práticas nas contribuições da educação popular, onde se encontra um discurso mais voltado para a valorização dos conhecimentos cotidianos como determinantes do processo formativo, tendo como referência teórica a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Há os que se aproximam mais da pedagogia histórico-crítica, que toma a centralidade do conhecimento científico como condição básica do processo de formação humana e há, ainda, uma terceira corrente, constituída por outros debates que procuram fazer o diálogo entre estas compreensões, excluindo, evitando ou contra-argumentando a discussão que coloca as duas linhas (educação popular e histórico-crítica) em pontos opostos ou que as distingue em determinados pontos, sem enxergá-las positivamente. Por essa razão, D'Agostini (2009) destaca que

O conceito de educação do campo foi desenvolvido inicialmente no interior do MST e demais movimentos sociais do Campo que a partir da pressão política e das reivindicações para que o Estado assumisse a educação pública no/do Campo tomou a dimensão de política pública. Entretanto, há diversos “novos movimentos sociais”, organismos de classe, governos, ONG’s, etc. que têm utilizado a terminologia com os mais diversos sentidos, o que indica a necessidade de cuidado ao tratarmos do tema. (p. 14)

Essa terceira tendência, por sua vez, se diversifica e, ao mesmo tempo, apresenta contradições quanto às bases teóricas que as fundamenta, visto que há presença de teorias que são chamadas de inversas aos princípios da Educação do Campo como formação humana e, como dizem os movimentos, como “luta social”. Por exemplo, a "teoria do aprender a aprender¹⁰" (DUARTE, 2000), a pedagogia das competências, cuja base é o construtivismo, se veem presentes entre grupos que estão nessa terceira composição.

Desse modo, a Educação do Campo congrega um mosaico de propostas e experiências as mais diversas com graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe. Comporta visões tanto idealistas como materialistas convivendo politicamente dentro do Movimento de Educação do Campo. (CARVALHO, 2010, p. 78)

As diferentes abordagens que constituem o campo teórico-prático da Educação do Campo vão sendo mais fortemente tensionadas em busca de uma unidade teórica, por duas razões que serão aprofundadas na seção final desta tese. A primeira diz respeito ao avanço das forças do grande empresariado no território camponês, fortalecido pelo desmonte das políticas públicas dos direitos conquistados pelos trabalhadores nas últimas décadas, além do respaldo, pelo Estado (no período pós-golpe 2015), às ações violentas contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Esse cenário, tem reforçado a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes, o que nos leva à segunda razão, a qual parte da afirmação de que, para fazer da educação, da escola do Campo, instrumentos dessa luta é preciso avançar nas teorias pedagógicas que se articulam a esse entendimento e fortalecem a perspectiva da formação humana como horizonte emancipatório.

O estreitamento da Educação do Campo com a Pedagogia Histórico-crítica tem dado passos nesse sentido e isso tem feito avançar um campo de estudos que caminha para ficar mais claro e mais fortalecido, como mostram as palavras de Sapielli, Freitas e Caldart (2015):

¹⁰ Para Duarte, a pedagogia do "aprender a aprender" retira da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo, numa perspectiva que, segundo Martins (2003), se aproxima do pensamento pós-moderno para o qual, "de forma semelhante aos ideários construtivistas, o conhecimento estaria centrado nas estruturas de percepção e ação do sujeito e na sua capacidade de se adaptar a novos ambientes" (p. 1).

O encontro com as reflexões da pedagogia socialista soviética nos levou a aprofundar uma determinada concepção de educação (materialista, histórico-dialética) que por sua vez foi nos ajudando a aprofundar a intuição inicial das primeiras educadoras das escolas de acampamento e assentamento que, quando começaram seu trabalho, decidiram não ficar apenas com a referência da tradição de uma "escola diferente". [...] A teoria que começamos a aprofundar desde a referência da pedagogia socialista e seus fundamentos, nos orientou a pensar em alguns elementos de concepção de educação que aos poucos foram se firmando em nossas formulações pedagógicas. (p. 27)

Os autores nos ajudam a compreender que a Educação do Campo permanece um conceito em construção, seu aprofundamento vai se ajustando, tendo o chão das vivências dos Camponeses como orientador, sem desconsiderar que múltiplos fatores se cruzam nesse chão e criam novas dinâmicas em torno destas vivências. "Nessa concepção, o conhecimento é entendido como uma produção do pensamento que surge da atividade humana e visa uma interpretação da realidade que permita o ser humano transformá-la" (SAPELLI, FREITAS, CALDART, 2015. p. 42).

Por essa razão, a formação humana na Educação do Campo vai se firmando sob o entendimento de que não se pode prescindir do conhecimento histórico, cientificamente sistematizado nem, tampouco, reduzir a educação e o processo formativo da escola a seu acesso. Sapelli, Freitas e Caldart (2015) dizem que "não podemos absolutizar o valor educativo da escola em si mesma nem tão pouco desprezar seu valor específico, que fica mais explícito exatamente quando colocado em perspectiva" (p. 28). A produção cultural da humanidade ultrapassa ao que se delimitou como conhecimento escolar e, mais ainda, ao que se definiu como conhecimento clássico e, por isso, o conhecimento científico, em si, precisa ser potencializado na Educação do Campo e, ao mesmo tempo, ampliado, ultrapassado, indo além dos seus postulados, premissas e métodos, mas dialogando com outros modos de pensar, ser e conhecer. Mas,

Não podemos confundir educação com escola. Educação é mais do que escola, é o desafio do nosso tempo evitar a armadilha própria da forma capitalista de sociedade que ao instituir como dominante (porque mais facilmente controlável) o modo escolar de educação - e em uma dada forma de escola - como se não fosse possível existir outra, dissemina a ideia de que esse é o modo historicamente mais avançado de educar, tornando-se referência absoluta para analisar outras formas de educação. (SAPELLI, FREITAS; CALDART, 2015, p. 28, grifos das autoras)

Para Gramsci (1991), cultura não é conhecimento enciclopédico, assim como os sujeitos "não são simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que têm de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário (1991, p. 35)". Na escola cabe muito mais. E cabe mais por que a formação humana não

compreende os sujeitos apenas sob sua dimensão intelectual, embora esta seja a dimensão central no trabalho escolar. Para Sapelli, Freitas e Caldart (2015),

A escola é um dos lugares (com a materialidade de seus tempos, espaços, relações e conteúdo) em que, no tempo histórico presente acontece/deve acontecer a formação humana (de novas gerações) e não há como compreender a escola ou incidir na sua transformação, fora de seus vínculos concretos (suas determinações) com processos sociais mais amplos. Por isso, há uma relação necessária entre projeto de escola, projeto educativo e projeto histórico: quem quer mudar a escola e não tem objetivos de transformar a sociedade tem uma visão diferente das mudanças escolares em relação a quem se coloca objetivos de mudança da realidade social. (p. 28-29, grifos das autoras)

Tomando como base a sua gênese nos movimentos sociais camponeses, a formação humana na Educação do Campo compreende-se como processo no qual os sujeitos vão criando condições para atuar politicamente e ativamente na sociedade. Formar-se para esta dimensão passa a exigir mais do que mobilizar as estruturas intelectuais dos sujeitos, exige uma perspectiva muito mais ampla. Como ressalta Caldart (2011), "a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida (Ciavatta, 2005), não podendo ser confiada apenas ao domínio da ciência e da técnica e nem mesmo apenas à esfera do conhecimento em si mesmo" (p. 86).

Trata-se, mais amplamente, de garantir uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática. (CALDART, 2011. p. 94)

A afirmação de Caldart reitera a perspectiva da formação humana como sendo uma formação mais qualificada onde o conhecimento é tratado na sua relação com outras dimensões da vida, onde a aprendizagem é produto da partilha de significados que decorrem da luta coletiva em torno do bem comum e que se constitui no envolvimento dos sujeitos com a sua comunidade, com a sua cultura, com as manifestações religiosas, com o trabalho nos mutirões, na militância reivindicatória pela garantia da terra, da água, do alimento. A formação humana na Educação do Campo se ancora nestes elementos, os quais são tomados como "fonte de estudo e de conhecimento" (ROCHA, 2011, p. 163), dentro de um plano formativo que configure um processo de aprendizagem emancipadora.

Isso significa compreender a formação humana na perspectiva de construção de um conhecimento que colabora para tornar o ser humano mais completo (no sentido das múltiplas dimensões da sua formação: ética, estética, intelectual, afetiva, política, etc.) e, na perspectiva

de classe da Educação do Campo, um conhecimento capaz de compor e firmar uma visão de mundo que fortaleça as lutas sociais por um modo de vida justo para todos. Tornar-se humano, importar-se com a coletividade, lutar por igualdade, construir dignidade, consolidar a liberdade como ato coletivo, combater a opressão/exploração revela-se, por fim, uma só coisa e um mesmo propósito. Para a Educação do Campo, é no processo de organização da escola formal que devem ser instituídos “conteúdos como instrumentos para atingir os objetivos propostos na formação humana” (ARAÚJO, 2007, p.56), e isso exige um currículo capaz de se opor ao hegemonicamente instituído.

No caso do Brasil, as políticas educacionais nas últimas três décadas se dedicaram a consolidar um conhecimento cada dia mais distanciado da perspectiva da formação humana e mais afinado com os valores do capitalismo, via incorporação de conceitos empresariais (como a pedagogia das competências), não apenas nos planos curriculares, mas em todas as instâncias da educação escolar. Expressando as tensões das disputas de projetos sociais no cenário brasileiro, essas três décadas marcaram, também, o surgimento de outras perspectivas educacionais, como a Educação do Campo, o reconhecimento das especificidades da Educação Indígena e Quilombola, que vão acirrar o embate ao projeto hegemônico e homogêneo das políticas educacionais, que avançam sob os comandos da reestruturação produtiva e do capital. Sobre esse tema, tratarei de forma mais aprofundada na última seção desta tese.

A formação humana se aproxima, portanto, de um propósito educativo de construção das “bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 199). Para Tonet, no contexto do capitalismo, não é possível constituir uma educação para emancipação humana, pois esta “representa uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino” (TONET, 2005, p. 196), e isso significaria romper com as bases do capitalismo em si: a propriedade privada, a mais valia, o trabalho explorado.

Desde esse lugar, tomamos a emancipação humana como horizonte, uma utopia possível, ainda que distante, cuja possibilidade de efetivação depende unicamente dos próprios homens (TONET, 2005, p. 199). Nesse sentido, a formação humana pode ser compreendida a partir do que Tonet (2019) denomina como uma atividade educativa emancipadora, “instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação” (FREITAS, 2016. p. 339).

SEÇÃO IV

CULTURA DIGITAL, MUITOS TEMPOS EM UM SÓ TEMPO



Fonte: Produção da Pesquisadora



*Pane no sistema, alguém me desconfigurou
 Aonde estão meus olhos de robô?
 Eu não sabia, eu não tinha percebido
 Eu sempre achei que era vivo
 Parafuso e fluído em lugar de articulação
 Até achava que aqui batia um coração
 Nada é orgânico, é tudo programado
 E eu achando que tinha me libertado
 Mas lá vem eles novamente
 e eu sei o que vão fazer
 Reinstalar o sistema
 Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Tenha, more, gaste e viva
 Pense, fale, compre, beba
 Leia, vote, não se esqueça
 Use, seja, ouça, diga
 Não senhor, sim senhor, não senhor, sim
 senhor*

(Pitty, Admirável Chip Novo)



Fonte: Internet/Brasil Escola

Antes mundo era pequeno

Porque Terra era grande

Hoje mundo é muito grande

Porque Terra é pequena

*Do tamanho da antena
parabolicamará*

Ê, volta do mundo, camará

[...]

Antes longe era distante

Perto, só quando dava

Quando muito, ali defronte

E o horizonte acabava

Hoje lá, trás dos montes, den de casa, camará

Ê, volta do mundo, camará

[...]

Esse tempo não tem rédea [...]

Ê, volta do mundo, camará

(Gilberto Gil)

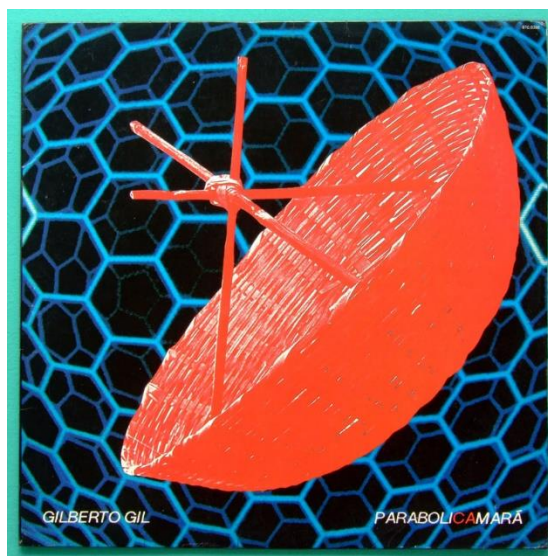
Quando escreveu a canção acima, no ano de 1991, o cantor e compositor Gilberto Gil mostrava sua perspicácia em observar as mudanças que vinham ocorrendo com o expressivo avanço nos meios de comunicação, sobretudo, naquela década. Parabolicamará foi o nome dado à canção acima e também título do álbum lançado em 1992. A palavra unia a ideia da antena parabólica que começava a chegar aos lares das classes populares, ao vocábulo "camará", utilizada por jogadores das rodas de capoeira para cumprimentarem uns aos outros. Foi, talvez, a estratégia que o compositor encontrou para tratar de um tema pouco conhecido, numa linguagem de fácil compreensão popular.

A composição aborda, inteligentemente, como a comunicação acessível, ainda que restrita à televisão, já alterava a perspectiva de mundo dos sujeitos, fazendo com que aquilo que parecia ser pequeno se revelasse grande e, ao mesmo tempo, como o que parecia ser grande, inalcançável, poderia, em questão de minutos, revelar-se pequeno, próximo, alcançável. Marcava-se ali, pela canção de ritmo alegre, a existência de dois tempos, dois movimentos que se cruzavam em uma só dinâmica, em um só tempo, criando e recriando o movimento e a velocidade da vida em um ciclo de atividades sem fim.

Como um visionário que anunciava o encontro dos tempos em um só tempo, o álbum do artista se destaca, também, pela imagem que compõe a sua capa. Um cesto de palha (símbolo do mundo rural), com três hastes entrelaçadas e suspensas ao meio, dando o formato de uma

antena parabólica (à época, símbolo prevalecente no mundo urbano) e, de fundo, um desenho que lembra uma tela de arame com vários hexágonos interligados, dando a ideia de uma rede.

Figura 6 - Capa do Álbum Parabolicamará



Fonte: internet¹¹

Gil traduzia um fenômeno que se potencializaria a partir daquela década, indicando que o mundo teria sua dinâmica alterada para um formato inesperado, imprevisível a partir da fusão entre comunicação e informação; o tempo perderia, de vez, como dito na canção, as suas rédeas. A união dos computadores com as telecomunicações possibilitou não apenas o aumento da capacidade de armazenamento e circulação da informação, mas abriu portas para uma cultura, um modo de produzir e se relacionar com a informação, o conhecimento, a comunicação e entre as pessoas, que alterou a ideia do próprio tempo, de espaço, de trabalho, de relacionamentos humanos, de linguagem, de aprendizagem, de economia e de ciência. Uma cultura que vem ressignificando os modos de pensar, provocando mudanças que a neurociência busca exaustivamente compreender e explicar, que mexeu com a estrutura dos nossos corpos, reeditou os modos de produzir e se relacionar com a arte, com os desejos e com a vida em todas as suas dimensões.

Com a introdução dos microcomputadores pessoais e portáteis, que nos anos 80 já estavam penetrando no mercado doméstico, os espectadores começaram a se transformar também em usuários. Isso significa que começou a mudar aí a relação receptiva de sentido único com o televisor para o modo interativo e bidirecional que é exigido pelos computadores. As telas dos computadores estabelecem uma interface entre a eletricidade biológica e tecnológica, entre

¹¹ Disponível em: <http://www.brazilcult.com/lp-gilberto-gil-parabolicamara-1992-samba-psych-bossa-brasil>. Acesso em 10 jul. 2018

o utilizador e as redes. Na medida em que o usuário foi aprendendo a falar com as telas, através dos computadores, telecomandos, gravadores de vídeo e câmeras caseiras, seus hábitos exclusivos de consumismo automático passaram a conviver com hábitos mais autônomos de discriminação e escolhas próprias. Nascia aí a cultura da velocidade e das redes que veio trazendo consigo a necessidade de, simultaneamente, acelerar e humanizar a nossa interação com as máquinas. (SANTAELLA, 2007, p. 5)

Santaella anunciava que um tempo novo, distinto do que se vivera até ali, estava tomando forma sob múltiplos e complexos desenhos. A cultura da velocidade, do encurtamento das distâncias comunicacionais e comerciais, da intensidade, da possibilidade de trânsitos entre fronteiras nunca visitadas, do pensamento acelerado, da memória fora do corpo, da relação íntima mediada pelas máquinas, da aproximação com o desconhecido, das conversas instantâneas, tudo se unia numa grande rede comunicativa que ultrapassaria suas próprias fronteiras e alteraria o curso de vida em todo o planeta. Pretto (2017) faz um resumo de como esse tempo se constituiu, situando sua análise, inicialmente, nas décadas de 1950 e 1960.

A transformação das informações em *zeros e uns*, trazida pelo digital, possibilitou a montagem de grandes redes de comunicação pela implantação da chamada rede das redes, a internet. Rede que, num primeiro momento, estava vinculada a interesses militares associados aos acadêmicos. Foi com a apropriação dessa rede, a partir da utilização das BBS (*Bulletin Board System*) que jovens *hackers* começaram a transformar – a bem da verdade, a criar – uma rede horizontalizada para a permuta de informações. (PRETTO, 2017, p. 30)

Na sua contextualização sobre como a era digital conectou-nos em uma grande rede comunicativa, Pretto vai apontando como a perspectiva colaborativa e curiosa de jovens estudantes provocou uma cultura comunicacional que mudou o curso da história, não apenas da comunicação. Nas palavras do autor, criou-se um "sistema e uma linguagem que deixariam marcas indelévels na História" (p. 31).

A internet, os computadores, o aparato de dispositivos digitais, especialmente os dispositivos móveis, como os *smartphones*, parecem ter ultrapassado a ideia de simples tecnologias voltadas à informação e comunicação, para tornarem-se membros de nossas vidas, extensões do nosso corpo, partes inerentes à nossa existência, necessidades indispensáveis. É esta percepção imediata que se sobressai aos olhos das pessoas que, a cada dia, exercem maior domínio sobre estes aparatos, se incluindo mais ativamente no universo das tecnologias digitais com o simples propósito de viver melhor e aproveitar todas as comodidades que o avanço tecnológico no campo da informação e comunicação nos permite desfrutar.

Souza (2011) diz que, ao serem incorporadas ao cotidiano das pessoas, "nos seus mais diversos espaços sociais", as tecnologias da informação e comunicação "têm sido um fator de

modificação e criação de novos hábitos, possibilitando a construção de inéditas formas de relacionamentos interpessoais e organizacionais" (SOUZA, 2011, p. 42). Todos, em alguma medida, sentimos o efeito destes tempos conectados e velozes, seja porque têm mudado nossas rotinas drasticamente, seja porque o acesso a estas conexões tem-nos sido negado ou mesmo por que aquilo que tem sido garantido é insuficiente, excluindo-nos do direito de usufruir de suas potencialidades. Tudo isso tem nos colocado em um só lugar de entendimento, o de que não dá para (e nem se quer) retroceder, é impossível "rebobinar a fita", os tempos de hoje são, sim, novos tempos, há outras formas de viver sendo tecidas e, com elas, mil e uma possibilidades revolucionárias se apresentam, como também novos problemas aparecem ou se agravam, em um movimento cada dia mais crescente, intenso e complexo de compreender. Como provoca Santaella (2007),

[...] temos de começar a desconfiar com certa urgência que estamos habitando um novo planeta. Não podem ser minimizadas as consequências cognitivas, comunicacionais e culturais da revolução digital, para os modos de se produzir e difundir conhecimento, informação e arte, pois elas trazem para o cerne de nossas vidas privadas, profissionais e públicas questões candentes que precisam ser enfrentadas, longe dos preconceitos, dos saudosismos e das nostalgias. (p.7)

Mesmo sendo taxativa sobre as mudanças que o mundo digital sinaliza, Santaella não aborda, nesta reflexão, aquilo que afirmamos anteriormente. Parece que a era digital da informação e comunicação extrapolou a si própria, excedeu-se, alterou além do que se previu ser possível alterar, o que nos coloca algumas questões para pensar - alterou por quê? Que outros elementos se agregam ao contexto dos tempos digitais, que fazem parecer ou nos fazem afirmar que tudo se alterou? O que há, além das tecnologias ou além da comunicação e da informação, ou além do que elas aparentemente se apresentam ou representam? Neste sentido, partamos do que Pretto (2017) coloca-nos a refletir:

Essas espantosas transformações das tecnologias demandam um olhar mais atento para outras questões subjacentes a esse veloz e alucinado desenvolvimento. A pressão da indústria e do mercado de tecnologia é muito grande, sendo evidente o interesse em um maior consumo de todos esses aparatos. Somos levados a adquiri-los de forma quase inconsciente e, como não poderia deixar de ser, essa pressão ocorre também sobre a escola. Acompanhar e compreender esses fenômenos requer um olhar atento para o próprio processo de desenvolvimento tecnológico e da sociedade. (PRETTO, 2017, p. 35)

O que estamos vendo, talvez nem todos, é que a revolução da informação e da comunicação cuja ocorrência se dá por meio das tecnologias digitais, não é um fenômeno isolado e, tampouco, um fenômeno que ocorre fora do contexto das grandes disputas do capital,

cuja lógica da exploração e acirramento das desigualdades não mudou. Ao contrário, fortaleceu-se com a promessa da globalização, através de uma ideologia afirmava ser possível integrar os países, suas culturas e seus mercados, sob a falsa premissa de equidade político-econômica e cultural. Contudo, o que sabemos é que a globalização não passou de "um processo de artificialização e de padronização dos valores da cultura, em esfera global, diferenciadas para a ampliação do consumo (conforme a renda) e como um grande espetáculo para todos, em todos os lugares do planeta" (LEME, 2010, p.15). A globalização não universalizou os direitos, não combateu as desigualdades, ela fortaleceu o mercado mundial, sobretudo, as grandes potências dos países do norte, ampliando a dependência dos países mais pobres em relação aos mais ricos e fortalecendo os embargos àqueles que se contrapunham à sua lógica e buscavam uma independência econômica, cultural e política, como aconteceu, por exemplo, em Cuba, e como acontece, nos últimos anos, com a Venezuela, cuja disputa velada do grande capital estrangeiro pelo potencial petrolífero do país enfraqueceu a nação de forma drástica. Santos (2006) destaca que

Quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos e seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo. (p.23)

Neste contexto, é preciso observar que as transformações e avanços tecnológicos nos processos de produção, bem como no campo da informação e comunicação, ocorridos no final do século XX, foram decisivos na forma de organização, de integração dos mercados e expansão dos valores do capitalismo. Isso nos leva a compreender que a expansão vertiginosa das tecnologias digitais, a popularização da internet, sobretudo, dos meios de comunicação, ultrapassa a generosidade, a astúcia ou o esforço coletivo dos jovens nas garagens, dando vida a algo que mudaria o mundo.

Sem nenhum caráter pessimista, cabe-nos reconhecer que sua expansão se deve, sobretudo, ao fato de que ela interessou e interessa ao mercado, às grandes corporações que detêm a propriedade dos seus serviços, ainda que haja um movimento mundial de produção de acesso livre a estes bens. Os *hackers* da computação, daquela época, foram peças-chave (ainda que inesperadas) para concretização de uma estratégia irretornável de fortalecimento do mercado mundial e dos fins do grande capital.

O processo de reestruturação econômica impulsionou os investimentos e o avanço veloz das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como vimos nas três últimas décadas. O

"capitalismo informacional", como define Castells (1999), criou uma economia em rede. Nessa economia, o modelo de gerenciamento dos processos de produção está pautado em princípios como flexibilidade (a exemplo do trabalho *on-line*), adaptabilidade, adequabilidade (as três máximas do mercado), aliadas aos conceitos de inovação, criação e colaboração, com ênfase nas competências e habilidades cognitivas dos trabalhadores (que passaram a ser chamados de "colaboradores"), bem como a capacidade de processar informação e transitar pelas redes, já que "as informações circulam pelas redes: redes entre empresas, redes dentro de empresas, redes pessoais e redes de computadores" (CASTELLS, 1999, p. 108). Ainda, de acordo com Castells (1999),

Quando a demanda de quantidade e qualidade tornou-se imprevisível, quando os mercados ficaram mundialmente diversificados e, portanto, difíceis de ser controlados, e quando o ritmo da transformação tecnológica tornou obsoletos os equipamentos de produção com objetivo único, o sistema de produção em massa ficou muito rígido e dispendioso para as características da nova economia. O sistema flexível surgiu como uma possível resposta para superar essa rigidez. (CASTELLS, 1999, p. 212)

Para exemplificar e afirmar que, mesmo que nasçam do inesperado e tenham futuros efeitos incontrolláveis, certas investidas acabam, em si, servindo a duas lógicas e só permanecem possíveis porque a lógica hegemônica vê nela um potencial a ser explorado. É o que ocorre com os "piratas" da indústria fonográfica no Brasil que, à revelia de uma lei que proíbe sua atuação, sob o argumento de proteção dos direitos autorais, mobilizam um grande volume de recursos financeiros. No caso da música, por exemplo, o *CD* pirata foi febre nos anos 1990 e, até a metade da primeira década dos anos 2000, foi, sem dúvidas, o maior responsável pela popularização de muitos artistas, que só passaram a ser acessíveis e terem seus shows lotados por conta do acesso "facilitado" de suas músicas via "pirataria". O combate maior dessa prática deu-se muito mais pelas gravadoras, porque perdiam bilhões anuais, do que pelos artistas, que compreenderam que o potencial para aumentar seus ganhos, sobretudo, com a expansão da internet, não seria mais a venda de *CD*, e sim dos seus shows, os quais passaram a valores exorbitantes.

A abertura propiciada pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) mobilizou e inovou a economia em diversos campos. A "pirataria" que, talvez, numa leitura mais aberta, indique uma postura de contracultura (como no caso do movimento *hacker*) ou uma forma de oposição ao poder instituído (baseado na centralização da informação e da produção), é uma demonstração do potencial criativo, multifacetado e desestabilizante que a era digital trouxe consigo.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) abriram espaço para uma produção descentralizada, reedições autorizadas e não autorizadas de bens culturais, de modo incontrolável. Com a explosão da "pirataria" dos *CD* e *DVD*, por exemplo, muitos artistas, vendo a irreversibilidade que o avanço tecnológico traria, abriram mão das gravadoras, para produzirem trabalhos independentes em seus próprios estúdios. Os *CD* e *DVD* distribuídos, muitas vezes, gratuitamente, nos eventos, ou disponibilizados em sites da *web* a preços muito abaixo do mercado, passaram a ser uma grande e valiosa estratégia de *marketing* e crescimento da sua popularidade.

Outro fato ilustrativo sobre a existência do não programado, que só é possível porque mantém o interesse das forças hegemônicas, é o que ocorre na Rua 25 de Março na cidade de São Paulo. Um grande *shopping* da pirataria estende-se por lojas, galerias e a céu aberto, para o qual as autoridades fingem não olhar ou apenas enxergam de vez em quando (com uma "batida"¹² ou outra para "prestar contas" à sociedade), sendo que nada ali se altera. Isto ocorre pela simples razão de que nesse grande mercado movimenta-se um alto volume de recursos financeiros, através das centenas e milhares de pessoas que chegam diariamente para consumir seus produtos, vindas das mais diversas partes do país. A economia da Rua 25 de Março não beneficia apenas aos que ali comercializam, mas aos diferentes setores da cidade de São Paulo, das empresas de ônibus, empresas aéreas, táxis, redes de hotelaria e de alimentação. Ou seja, para o comércio em geral, a pirataria da 25 de Março é conveniente. Vê-se que, com o mundo digital não é diferente, até porque, o princípio geral é o mesmo: fortalecer o sistema capitalista.

Percebe-se que, no mundo digital as possibilidades abertas pela convergência de mídias e o acesso à internet ampliaram e diversificaram os ramos e rumos do comércio e também da pirataria. Assim como aconteceu com a indústria da música, esse processo dá-se em graus ainda mais elevados com a indústria cinematográfica. Em 2007, uma reportagem da Uol¹³ tratou da preocupação do governo brasileiro com a venda ilegal do filme *Tropa de Elite* por camelôs de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, antes da sua estreia, registrando que, no Brasil, naquele ano, "de cada dez *DVD* vendidos, seis eram piratas". A preocupação dos entrevistados pela Uol era em torno do desempenho financeiro do filme nas bilheteiras. Mais tarde, a partir do espantoso sucesso do filme nos cinemas, muitos passaram a questionar se o suposto vazamento do filme havia mesmo sido uma ação de pirataria ou uma grande estratégia de *marketing*.

12 Operação da polícia, geralmente feita sem aviso prévio.

13 <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2908200721.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018

De 2007 até aqui, os avanços no campo tecnológico da comunicação e informação ampliaram-se e com eles surgem o que se chama de “pirataria 3.0”. Segundo o site olhardigital.com.br (2017), a pirataria 3.0 constitui-se das práticas via dispositivos que oferecem o *streaming* (transmissão) ilegal, que permitem ao usuário acessar, sem custos, serviços como a *Netflix* e *Spotify*, por exemplo. Acerca disso, Silveira (2008) diz que

Com a expansão da digitalização da produção cultural e das redes informacionais, a indústria de intermediários da música perdeu sentido e razão de existência. Quanto mais ampliar as redes e os aparelhos móveis que armazenam arquivos digitais, menor será a necessidade desses intermediários. Sem dúvida alguma, a digitalização está afetando profundamente os modelos de negócios estabelecidos no mundo industrial. Também está levando setores do capital, antes focados em negócios distintos, a ter que competir em um mesmo terreno. (p. 38-39)

Uma reportagem de 2016, da Revista Superinteressante¹⁴, que tratava da pirataria como comprometedora do futuro do cinema, dizia:

[...] até o camelô vai ficar obsoleto. Hoje, com uma boa conexão de banda larga (2 megabytes) dá para baixar um longa em poucas horas. Em lugares como o Japão e a Coréia do Sul, onde a banda é larga mesmo (50 megabytes), a demora cai para menos de 10 minutos. Os coreanos, por exemplo, já baixam um filme por semana, em média. (REVISTA SUPERINTERESSANTE, 2016)

Há dois fenômenos que se cruzam e que são importantes de serem observados. Um é o fato de que o mercado da pirataria é tão rentável quanto o mercado legal e acaba que, no fim das contas, o que interessa ao grande capital é que ambos se movimentem, porque, junto com eles, outras lógicas circulam, recriam-se, e fortalecem o capitalismo como única lógica possível. O segundo é que o mundo digital impõe um outro significado ao mercado e, ainda que lhe dê expansão, a era digital abre espaços para outros formatos de economia, outros fluxos organizativos com, pelo menos, duas vias distintas – aquelas que não alteram a lógica da propriedade privada e se pautam na busca exclusiva pelo lucro, e por isso o controle sobre o que se produz e circula se faz fundamental (e, seja pela legalidade ou não, fortalece a lógica capitalista), bem como aquelas que se pautam em princípios mais colaborativos e usam a potência do mundo digital como norteadores para democratização da cultura e contraposição ao excludente sistema que nos oprime em todas as dimensões da vida.

Nessa segunda via, os sentidos de propriedade, autoria e distribuição ganham contornos muito mais coletivos e democráticos, o princípio sustenta-se na ampliação do acesso ao que se

14 <https://super.abril.com.br/comportamento/pirataria-e-cinema-ha-algo-de-podre-em-hollywood/>. Acesso em: 10 jul. 2018

produz e não na sua limitação. É o grupo que vê a *internet* como “a possibilidade de comunidade e de colaboração baseada no *commons*, com uma produção entre pares (peer-to-peer) que estabelecerá organizações não mercantis e não hierárquicas” (BONILLA; PRETO, 2015, p. 27). Uma modelo de internet aberta onde todos podem criar e não apenas consumir.

Muitos dos sites da Web 2.0 carregam hoje o logotipo da licença *Creative Commons* ou adotam a *General Public License* (GPL). Esse padrão mostra uma nova forma de se enfrentar a questão da autoria. O GPL, desenvolvido a partir do projeto GNU/Linux, é uma licença que garante que um programa ou outro produto criativo possa ser usado e distribuído livremente. Além disso, pode ser alterado desde que mantenha a mesma licença. Sendo uma reação ao modelo copyright (o qual reserva todos os direitos e coíbe usos e cópias não-autorizadas), é também chamado pelo trocadilho *copyleft* (<http://www.gnu.org/copyleft>) Já a licença *Creative Commons* (<http://creativecommons.org>) é um modelo alternativo ao “fecha tudo” do copyright e “libera tudo” do *copyleft* (PRIMO, 2008, p. 64)

A lógica de criação colaborativa e de abertura de acesso gerada pela *web* acaba por colocar também outra perspectiva sobre o sentido do que se definiu como pirataria até aqui. A ilegalidade, que se constitui pela quebra da lógica da centralidade da produção e da autoria, coloca em xeque o sentido de propriedade, questionando-a sob a perspectiva do direito à criação, à recriação, à inventividade e à inovação, bem como do acesso (de todos) aos bens culturais produzidos pela humanidade.

O advento do digital trouxe, para todos os campos do conhecimento, a possibilidade de se obter cópias de originais sem perda de qualidade, porque a música, o filme, o vídeo, a imagem, o texto ou o software podem, simplesmente, ser transformados em um conjunto de zeros e uns, e, armazenados sob essa forma, podem ser geradas cópias idênticas. Assim, não existe mais distinção entre original e cópia, possibilitando a multiplicação de originais. (BONILLA; PRETO, 2015, p. 28)

É óbvio, porém, que esta é uma questão complexa, sobretudo, por desestabilizar um dos pilares fundamentais do capitalismo, o pilar da propriedade privada, do controle da produção, para que ela não chegue a todos da mesma forma, do lucro que se gera pela exclusividade ou por se intitular autor ou proprietário de algo. Portanto, é uma questão que movimenta tanto os interesses econômicos, quanto éticos, a exemplo do que se tem discutido sobre o lugar da criação, da criatividade e da cópia no contexto digital. Para Silveira (2008),

Sem dúvida alguma, o poder econômico manifesta-se com grande intensidade no ambiente das redes digitais, da comunicação mediada por máquina de processamento de dados. Todavia, ao contrário do ambiente dos *mass media*, este poder não consegue impedir o surgimento de sites, portais, soluções inovadoras que se constroem e desenvolvem ao largo do capital. No cenário dominado pelos *mass media*, o capital controla o lado da emissão e os canais

de transmissão. No cenário digital, da forma como a internet foi estruturada, o capital controla a infra-estrutura de conexão, mas não controla os fluxos de informação, nem consegue determinar as audiências. Também não pode impedir o surgimento de portais e sites independentes e desvinculados do poder político e econômico (p. 34)

O cenário de controle dos fluxos informacionais da internet, citado por Silveira, alterou-se significativamente de 2008 até aqui - trataremos desse aspecto mais adiante. Contudo, na linha do que estamos problematizando, o mesmo autor afirma que "a internet cresceu sem que as grandes corporações percebessem a sua importância" (SILVEIRA, 2008, p. 34), isto é, talvez não se tenha tido a real dimensão da quebra de fronteiras que seria possível por meio de uma rede de computadores que conectaria pessoas e, portanto, inteligências múltiplas, ao redor de todo o mundo. Talvez, fosse mesmo impossível, décadas atrás, precisar que a internet teria o potencial avassalador que hoje tem em todo o planeta. Talvez, nem nos delírios mais insanos dos seus criadores tenha sido possível prever seus efeitos e, muito menos, que eles ultrapassariam as necessidades informacionais e comunicacionais e reorientariam as formas de sociabilidade, a política, as formas de produção da cultura e a organização da economia.

Primo (2008) afirma que a economia tradicional, fundamentada na raridade do produto, cede lugar à economia do virtual, que tem, como uma de suas características, a abundância. Tal constatação, contudo, não pode nos colocar na falsa impressão de que agora tudo é de todos, para todos e de forma igual e irrestrita. Apesar de hoje termos mais possibilidades de acessar a informação e comunicação do que jamais tivemos em outro momento da História, mesmo que as fronteiras aparentes, entre espaço, tempo e culturas, tenham sido desfeitas, as inteligências que atuam na manutenção da ordem capitalista mantêm suas bases intocadas e até mais resistentes, de modo que sua lógica permaneça, mesmo assumindo novas roupagens.

Com efeito é importante ficarmos atentos para o fato de que, embora cientes das rupturas socioeconômicas e culturais provenientes do avanço tecnológico dos meios de comunicação e informação, não se pode perder de vista que sempre que se abrem possibilidades emancipatórias, também se ampliam as formas de controle e aprofundamento dos conflitos sociais para inibi-las. Como diz Primo (2008), "a tecnologia nada mesmo tem de neutra", é uma produção social que não pode ser analisada fora das outras mediações históricas.

[...] Ela pode ser entendida como resultado da interação de forças sociais, econômicas, políticas e culturais, que ao se estabelecer afirmam e reforçam os valores que vão dominar nessa complexa resultante. Mais além, o seu uso e a forma como é apropriada continuam a definir "o lugar" das tecnologias nessa batalha. Assim, da mesma maneira que a tecnologia pode aprisionar, ela também pode libertar. Nessa disputa entre modelos competitivos e

colaborativos, a conquista da autonomia tecnológica passa a ter um papel essencial (PRIMO, 2008, p. 71)

Considerando que é nesse mosaico de interesses multidirecionados que se forja a cultura digital, dentre os desafios, está o de olhar o movimento destes tempos da vida, a qual se recria em meio aos avanços inegáveis que ele traz, sempre de forma muito atenta. É indispensável perceber como tudo se mistura e se relaciona com o processo de crise e reinvenção do capital, das disputas que se travam em seu entorno.

Como diz Silveira (2008), "o processo econômico atual é nitidamente ambivalente" (p. 39), e a cultura digital, sobretudo, com as infinitas possibilidades de rompimentos com o instituído geradas pela internet, não pode ser compreendida desvinculada da relação com os interesses do grande capital, embora nem tudo seja, definitivamente, por ele determinado.

Embora o capital detenha o poder sobre a base da produção tecnológica e sua expansão e, paradoxalmente, não determine tudo que se lança a partir do processo cultural gerado pelas tecnologias digitais, o reconhecimento de que há forças e lógicas em disputas é fundamental para uma postura crítica sobre o caráter aberto (porém não sem controle) que essa cultura nos impele, que tanto pode nos colocar na direção da reprodução ingênua de práticas sociais que nos violam a existência, quanto para a construção de práticas mais emancipadoras. Bonilla (2002) explicita muito bem esse movimento ao afirmar:

[...] A rede é um fluxo. Se move, se transforma, se incha, permanentemente. Utilizam esse movimento, ao mesmo tempo que o dinamizam, tanto os sistemas hegemônicos como os contra-hegemônicos, tanto as relações de poder verticalizadas quanto as horizontais. Dessa forma, o fluxo é composto por um caldo multicultural que flui em todas as direções, apesar das tentativas que vêm sendo feitas no sentido de canalizá-lo em determinadas direções (p. 50)

Ao que tudo indica, o movimento de mudança cultural, pelo qual passamos, ultrapassa a chamada "sociedade da informação" ou "sociedade do conhecimento", muito embora, como diz Castells (1999), a relação com ambos (informação e conhecimento) tenha sido alterada e gere efeitos vários sobre a forma como a sociedade, no seu todo, se organiza. Esta premissa requer análises permanentes, que cruzem as múltiplas intersecções que se explicitam dentro desse movimento de imbricamento de territórios, que revelam como os interesses do capital se deslocam, se articulam e se camuflam em "novas interfaces da dominação" (SILVEIRA, 2007) e, nesse contexto, as transformações vão se expressar em formatos e dimensões muito mais profundas do que podemos prever.

4. 1 CULTURA DIGITAL – CHEGOU “O ADMIRÁVEL MUNDO NOVO”?

A cultura está sendo digitalizada. O mundo que tudo produziu, tomando a oralidade, mas, sobretudo, a linguagem escrita como base comunicativa, se refaz transpondo seus códigos do sistema analógico para o sistema digital de registro de textos, sons e imagens. Embora, como ressaltam Simon e Vieira (2008),



Fonte: Produção da Pesquisadora

A digitalização não é um fenômeno restrito aos computadores. Ela consiste na conversão de uma realidade contínua em uma representação discreta e pode ser encontrada já na invenção dos alfabetos (MCLUHAN, 1969). Na comunicação, ela também já estava presente, por exemplo, na técnica da impressão de imagens por meio-tom (VIEIRA, 2004), muito comum em jornais a partir de 1890 (Halftone, [2007]), ou seja, bem antes da popularização dos computadores. (p. 19)

O que muda é que os bens culturais transformados em unidades de dados codificados (*bits*) constituíram uma irrevogável alteração nos processos de produção, reprodução, distribuição e armazenamento dos conteúdos simbólicos produzidos pela humanidade. Como consta no Documento Base do Fórum da Cultura Digital.Br,

Com a transformação de átomos em bits, a cultura digital trouxe, para o mundo da comunicação, a intangibilidade da informação e do conhecimento, características suas na origem, mas que precisavam de materialidade para circular. A esse processo se deu o nome de 'convergência'. “Convergência é uma palavra útil, embora excessiva, empregada livremente por Ithiel de Sola Pool antes de se tornar moda. Desde a década de 1990 ela é aplicada ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de texto, números, imagens, sons e a diversos elementos na mídia (...). A palavra 'convergência' foi sendo subsequentemente aplicada a organizações e processos, em especial à junção das indústrias de mídia e telecomunicações (FÓRUM DA CULTURA DIGITAL.BR, 2009, p. 6)

A junção informação e comunicação gerou novos modos de produção cultural. A convergência que se exprime no termo cultura digital significa que novos sistemas e códigos de

linguagem, de valores e de práticas sociais foram e estão sendo forjadas como produto, e ao mesmo tempo como produtores, dos modos de viver na contemporaneidade.

A cultura digital é um novo território social de onde e para onde se lança uma produção cultural específica. Estejam os sujeitos *online* ou *off-line*, as relações humanas, a interação com o mundo do trabalho, a produção e disseminação da cultura, os modos de construir conhecimento e a comunicação diária, não se dão apartados da influência, dos efeitos e das imposições das tecnologias digitais no cotidiano. Os *smartphones*, por exemplo, são recursos inseparáveis do dia-a-dia de pessoas que, conectadas na rede ou não, têm nos dispositivos móveis uma de suas principais formas de buscar informação, comunicar-se, de trabalhar, de satisfazer necessidades cotidianas (fazer compras, pagar contas), de entreter-se (ver filmes, ouvir músicas, produzir ensaios fotográficos), enfim, é um item pessoal que se fez necessário e indispensável hoje em dia.

Neste sentido, o conceito de cultura digital não pode ser compreendido sem que seja na relação com o conceito de cibercultura, a cultura das redes, do compartilhamento, da criação, da “inteligência coletiva” (LEMOS, 2004). Lemos (2004) diz que “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social” (p. 15), é essa imbricação que ele atribui ao termo cibercultura, um território no “qual coexistem múltiplos fluxos de produção e intervenção da cultura” (CASTRO, 2017, p. 102).

Para Lemos (1999), a cibercultura “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970” (p.11). Ela se produz no ciberespaço, o qual, na visão de Lévy (2003), promove uma comunicação interativa onde há um tipo de “inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências” (p. 28).

No esforço de tornar mais claras as imbricações e distinções entre os dois conceitos em exposição, Cordeiro (2014) afirma que “a cibercultura tem uma característica específica em relação à cultura digital, ela só é possível a partir da possibilidade de conexão e rede” (p. 126). Apoiada nas definições de Ronaldo Lemos (2009), Pierre Lévy (1999) e Rogério Costa (2008), a autora faz a seguinte afirmação:

Compreendemos que a cultura digital é resultante de todas aquelas práticas sociais e humanas que vêm sendo desenvolvidas a partir dos processos de digitalização. No momento em que o digital passa a existir e fazer parte do cotidiano dos praticantes, esses desenvolvem maneiras de usufruírem dessa tecnologia, criando e recriando artefatos, objetos, maneiras de produzir, de

conhecer, de fazer, de pensar, de relacionar, de gerar outras técnicas e tecnologias. No nosso entender, a cultura digital desenvolve-se a partir dessas práticas sociais e humanas que mudam constantemente, inclusive sendo indispensáveis para a constituição da cibercultura. (CORDEIRO, 2014, p. 126)

As tecnologias digitais modificaram os processos de produção da cultura e "as diversas culturas passam a circular de modo cada vez mais intenso nas várias redes, gerando deslocamentos, novas concepções e representações culturais" (SOUZA, 2011, p. 43). Como lembra Santaella (2003), "não se trata, portanto, da passagem de um estado de coisas a outro, mas muito mais de complexificação, do imbricamento de uma cultura na outra" (p. 78). Olhemos como uma mistura de culturas, uma convergência de sistemas, "uma rede aberta de múltiplos acessos, cuja abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são seus principais atributos" (CASTELLS, 1999, p. 498). Sobre as redes diz ainda o autor:

[...] constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. ” (CASTELLS, 1999, p.497)

Dentre estes territórios, ressalta-se um novo (e potente) território comercial onde, como diz Silveira (2008), os grupos econômicos traçam uma "feroz disputa pelos fluxos de riqueza", portanto, por seu domínio, por seu controle. Nessa conjunção de territórios, de forças que se movem em tantas direções, fica difícil ter uma clareza sobre o que é originário de uma cultura que se impõe via presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em nossas vidas, e aquilo que a extrapola e alcança as relações psicossociais. Talvez isto ocorra porque esta cultura se encontra imbricada com outros movimentos e mudanças de ordem econômica, política, social e ambiental e que, de tão híbridos, complexos e multifacetados, dificultam uma leitura mais clara do contexto e da direção de suas alterações.

Por certo, como no romance de Huxley (1932), o "admirável mundo novo", que se configurava pelos grandes avanços científico-tecnológicos, está ganhando forma em sua dimensão de artificialidade da vida, ou a vida está dando um outro sentido ao que conhecemos como artificial e não artificial e, tudo isso, em uma velocidade incontrolável e com efeitos imensuráveis. O livro de Huxley, que chegou ao Brasil em 1932, foi uma narrativa marcante, não apenas pela capacidade de o autor nos envolver em uma história instigante de um futuro cheio de tecnologias hiper-inteligentes, que ressaltavam o quanto a humanidade avançaria no campo da ciência e da tecnologia, mas também nos marcou por sua forte distopia, que nos

arreatava à possibilidade de um futuro temeroso. Nesse futuro de Huxley, as pessoas estavam condicionadas, biológica e psicologicamente, a viverem em uma sociedade ausente de princípios morais, religiosos ou éticos, manipuladas por uma ciência voltada à produção artificial da vida e manutenção da ordem. Assim, não lhe faltaram críticas que o descrevessem com, apesar de envolvente, uma visão muito pessimista do futuro.

Quando nos filmes futuristas víamos as pessoas movendo telas de computadores com os dedos, ou quando nos espantávamos e até achávamos exagerada (ficcionalista demais) a facilidade com que os "espiões" dos serviços de inteligência localizavam rapidamente pessoas e lugares, com apenas algumas digitações rápidas nas teclas dos supercomputadores, que a tudo e todos viam, ficávamos com a sensação de não haver lugar seguro para aqueles personagens e até ríamos de como os produtores pareciam facilitar a vida para os bandidos, enquanto os mocinhos tinham que fazer malabarismos para permanecerem vivos ao fim da história. Depois que víamos o filme, levantávamos aliviados pelo fim da trama. Uffa!, era apenas ficção.

Um dia, no entanto, acordamos e nos demos conta de que a vida imitava a arte, o que parecia impossível, virava a realidade concreta, que não estava à nossa porta, e sim dentro da nossa casa e em todos os lugares de nossas vidas. O futuro havia chegado e, na mesma bagagem, havia encantos, sonhos, desejos, temores - utopias e distopias - que pareciam vir embrulhadas no mesmo pacote. O futuro das extraordinárias inventividades, da velocidade e instantaneidade, das máquinas inteligentes e de tudo o que poderia nos aproximar do ideal de uma vida melhor, mais prática, mais rápida, mais eficiente, finalmente se realizava e cá estamos nós, diante dele e com ele, buscando não apenas entendê-lo, mas recriá-lo, a partir das contradições que lhe são inerentes e que nos desafiam a uma compreensão.

Eu percebo o processo de evolução da gente enquanto ser humano, antes a sensação que dava (quando a gente era criança), era que o processo de evolução era um pouco mais lento, hoje ele está mais acelerado devido as tecnologias, então, essas tecnologias elas vêm para beneficiar e facilitar a vida do ser humano, mas só que, às vezes a gente não pega o ritmo e não estamos preparados para essas tecnologias. (P1 E - Roda de Conversa 1)

Sentimo-nos em evidente progresso quando vimos que as cartas demoradas e entregues pelo correio não eram mais o meio principal de as notícias, tão esperadas, chegarem até nós. Elas ganharam o formato de *e-mail* que, em alguns segundos, chegam à nossa caixa eletrônica - possível de acessar a qualquer hora, de muitos lugares, ou chegam mais rapidamente ainda, via mensagens pelo *WhatsApp*. Superando os versos da canção da moça que dizia conhecer "o mundo inteiro por cartão postal", hoje, o mundo está disponível para ser conhecido pela *web*, as imagens dos cartões postais que recebíamos ou enviávamos, como registro dos lugares

visitados, se transformaram nas dezenas de fotografias postadas a cada minuto nas Redes Sociais, registrando, passo a passo, o que estamos fazendo, o que comemos e até como nos sentimos. E as imagens não são mais estáticas, elas se movimentam e podem ser acompanhadas de áudios, mexidas e alteradas como melhor nos convier.

A tela da televisão, que outrora pareceu a janela que nos mostrava o mundo desconhecido, já não é mais tão apreciada, porque o mundo parece ter ficado, paradoxalmente, menor e, ao mesmo tempo, grande demais, embora ele caiba agora, na palma da nossa mão. O *smartphone* levou-nos aos lugares mais inexplorados, tornou-se "companheiro" 24 (vinte e quatro) horas do dia e, de tão íntimo, é para ele que direcionamos nosso último olhar ao dormir e para onde nos voltamos, primeiro, ao acordar!

Nesse futuro, que chegou em um piscar de olhos, temos a possibilidade de ver, acessar, conhecer o que jamais sonhamos ser possível conhecer sobre qualquer assunto que nos interesse. Já não passamos horas e horas escrevendo receitas nos caderninhos, podemos ter acesso a elas, em centenas e milhares, nos diversos *blogs* e *sites*. Para ouvir nossas canções favoritas, a qualquer hora, não precisamos mais comprar um *CD*. Elas estão disponibilizadas em inúmeros aplicativos, que dispõem de centenas, milhares de músicas dos mais diversos gêneros e nacionalidades. Também não se precisa mais de um rádio ou um aparelho de som para ouvi-las, nem de 'estúdio' para gravá-las, ou sequer de instrumentos físicos ou de pessoas para tocá-las ou cantá-las. A música, a foto, o telefone, a TV, tudo está hoje em um só lugar e em todos os lugares aonde vamos, levamos todos eles conosco e nos tornamos tudo ao mesmo tempo, super estimulados, super conectados e, também, super ocupados o tempo todo.

O digital, para mim, essa discussão do nativo digital ou não nativo digital, eu percebo que é a utilização desses recursos, desses instrumentos que se tem hoje em dia, tecnológico, muito inserido nesse contexto da internet, desse mundo sem limites sem barreiras, desse global que a internet possibilita. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

A era digital é o lugar do tudo muito rápido, onde tudo é "super", o maior que já tivemos em qualquer tempo; uma época de muitas possibilidades que, em sua inerente contradição, nos traz alegrias e frustrações. Como podemos negar o prazer que é não ter que pegar longas filas no banco ou na loteria para pagar conta? Como não gostar de fazer compras em um *click*, poder ir em várias lojas, comparar preços, escolher produtos, marcas etc., sem sair de casa ou do sofá da sala? Ou como não achar extraordinário falar em tempo real, ouvindo e vendo a outra pessoa por uma telinha, estando ela em Salvador, em Senhor do Bonfim, ou no Japão?

Ao mesmo tempo em que tudo isso se torna possível, como negar a crescente solidão que se produz no isolamento dos quartos, onde nossos filhos ou nós mesmos passamos horas a fio, diante de uma tela, lendo, escrevendo, jogando, trabalhando excessivamente ou divagando em redes sociais, ao mesmo tempo que mobilizamos tantas pessoas, sentimo-nos tão absolutamente sós?

É o mundo do encurtamento das fronteiras, das distâncias geográficas redefinidas e, ao mesmo tempo, do isolamento humano sem limites, embora Castells (2006) afirme, categoricamente, que “a sociedade em rede é uma sociedade hipersocial, não uma sociedade de isolamento”. Para o autor, há, de fato, mudança na sociabilidade, contudo, diz ele,

Não é uma consequência da Internet ou das novas tecnologias de comunicação, mas uma mudança que é totalmente suportada pela lógica própria das redes de comunicação. É a emergência do individualismo em rede (enquanto a estrutura social e a evolução histórica induz a emergência do individualismo como cultura dominante das nossas sociedades) e as novas tecnologias de comunicação adaptam-se perfeitamente na forma de construir sociabilidades em redes de comunicação auto-selectivas, ligadas ou desligadas dependendo das necessidades ou disposições de cada indivíduo. Então, a sociedade em rede é a sociedade de indivíduos em rede. (CASTELLS, 2006, p. 23)

Sem dúvida alguma, estamos em tempos de transição, e esta geração da qual faço parte (que se imbrica com a geração dos meus filhos) e as gerações das quais farão parte os filhos dos meus filhos e seus netos vivem e viverão em um mundo cada dia mais distinto do mundo como meus pais e meus avós conheceram. Será este o começo do futuro, do "admirável mundo novo", ou teremos nós um outro curso, outros horizontes?

4.2 TEMPOS DE ESPERANÇAS E AMEAÇAS!

Não dá para fazer análises sobre qualquer fenômeno, sem que isso se dê a partir das relações sociais mais amplas onde este fenômeno se manifesta, evidenciando seus pontos contrastantes, superando a aparência para compreendê-lo em seu conjunto de determinações. Para avançar na compreensão do que é a cultura, denominada híbrida, é importante lembrar o que disse



Fonte: Produção da pesquisadora

Castells (2006), ao afirmar que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (p.25). De fato, a história mostra que o homem se fez sujeito social através do trabalho, onde precisou produzir suas condições de existência e, para isso, criou meios que alteraram a natureza e a si mesmo. É nesse movimento que o trabalho produz cultura, compreendida desde os significados e valores, conhecimentos, crenças constituídas nas relações entre os homens, na busca por alcançarem seus desejos e necessidades coletivas, presentes e futuras, “dando ao homem o comando da própria evolução [...]. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 51). Para Marx e Engels (1982),

A maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são. Existe uma estreita interdependência entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorrem. (p. 70-71)

Portanto, uma dada formação social (condições de produção) determina as relações sociais. Daí Marx (1982) afirmar que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 78). Se assim compreendermos, tudo o que o homem produz e como produz, reflete quem ele é. Toda a criação humana, da bomba nuclear (que ameaça a vida) até as mais avançadas técnicas de transplante de órgãos (que salvam outras vidas), tudo isso reflete a essência humana e suas contradições, no complexo das relações sociais que ele mesmo produz e se produz. Vygotsky (1994) diz que “a vida da sociedade não representa um todo único e uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, [...] o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos” (p. 176). É nesse contexto dos modos de produção social que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) devem ser analisadas.

Quando fala de cultura, são saberes, conhecimentos, e quando fala em conhecimentos você acaba articulando diversos saberes, elementos que estão postos. A relação digital, ela vai estar inerente às suas ferramentas e como utilizá-las. Ou seja, hoje eu visualizo que a cultura é como utilizar as ferramentas que estão disponíveis para o sujeito. Então, a questão das tecnologias, você tem o notebook, você tem a TV, o smartfone, a própria caneta, mas como utilizá-las e para quê? E aí, pautada para que tipo de sociedade, então quais são, principalmente, os fenômenos que estão presentes na sociedade que precisam ser construídos e reconstruídos e/ou até destruídos, e como esses mecanismos poderão ser utilizados. Para mim, dentro de algumas leituras, a cultura digital, ela está em como você utilizar e

*como isso vai estar trazendo para uma mudança de homem e de mundo.
(Pesquisador 1, Roda de Conversa)*

Compreendemos a cultura digital como um tempo de surgimento e ampliação de infinitas possibilidades de ser, ver, acessar, produzir e circular o conhecimento, a cultura geral, bem como a arte, criando canais cada dia mais largos de comunicação, com muitas redes de pessoas, em distintos lugares, reestruturando os modos de produção material e imaterial, diversificando as formas de trabalho, tudo em um tempo e em uma velocidade jamais vistos na história da humanidade. É o futuro que chegou anunciando mais do que pressupunhamos. Junto a tudo isto, a cultura digital também se define como um tempo de exposição de tudo, da quebra de fronteiras entre privado e público, de informações que circulam em abundância, porém, sempre sob o risco de serem manipuladas, de tal modo que tudo é definido como duvidoso. Este movimento gera tensões que alteram a forma como as pessoas percebem e vivem suas vidas, produzindo comportamentos que transitam no paradoxal movimento entre uma visão crítica acirrada sobre o mundo e a ignorância avançada com base em informações rasas, rápidas, manipuladas e compartilhadas, antes que se pense sobre elas.

Vivemos em meio a sensações confusas, onde tudo parece compor intersecções onde se cruzam posturas cada dia mais individualistas e, ao mesmo tempo, onde crescem potencialidades de ações coletivas, de quebra da hegemonia da informação e comunicação, do alargamento dos meios de debate sobre tudo e por todos que querem e podem fazê-lo. É desse modo que muitos de nós vivenciamos as grandes transformações geradas pelo avanço tecnológico que produziu o que chamamos de cultura digital, a qual se mistura, se amplia em nossas vidas, de forma muito "natural", silenciosa e pouco refletida. Sem compreender tais transformações a fundo, sentimos e reproduzimos seus efeitos munidos de sensações múltiplas de que há um jeito "novo" de viver a vida, o qual parte de nós, que nasceu há mais de quatro décadas, e vai se adaptando, assim como o pé se adequa ao sapato novo (inicialmente desconfortável), mas que, com o uso diário, vai se moldando, constituindo uma anatomia do espaço possível. É uma nova sociabilidade, como anunciou Castells (2006), ou é apenas uma nova roupagem da sociabilidade do capital, conduzindo a vida de todos, para ser cada dia mais pública e menos reservada, mais ocupada, mais rápida e intensa?

O que eu me preocupo e que é muito rápido tudo isso. Chegou rápido demais, você ver que em 12 anos, mais ou menos, que veio isso tudo... chegou muito rápido. Ontem a gente sonhava com uma televisão só, colorida, com aquele fundão mais de 500 kg, hoje é um papel, botaram na nossa frente que já substituiu ela, é rápido demais. Hoje a mulher não quer mais um fogão, quer uma frigideira à energia, negócio de óleo já não pode, até na doméstica vai ter que se mudar! (LC E – Roda de Conversa 1)

Nessa nova roupagem, somos capazes de estar no mesmo espaço, ainda que o corpo físico esteja geograficamente em territórios distintos, estar *com*, sem estar ao lado, ou de estar distante, estando juntos; de defender as mesmas causas, estando em pontos de interesses diferentes; de ser amigo sem se conhecer; de se relacionar afetivamente, sem se tocar; de falar e ser ouvido (sem usar a boca ou os ouvidos); de falar e não ser ouvido; de ouvir e ignorar. Pretto e Pinto (2006) explicam que

Com a explosão da Internet a partir de 1995, passou-se a poder compartilhar as capacidades cognitivas expandidas, aliadas a um poder de expressão sem precedentes, tanto em escala individual como em coletividade, reunindo um número grande de pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão (*broadcasting systems*) como jornais, rádio e TV. A população civil pode herdar uma construção do período acadêmico da rede: as práticas de aprendizado reconhecidas por Lévy (1999) como fundantes de novas relações sociais com o saber, uma comunidade de aprendizes autônomos, dedicados a percursos personalizados, mas praticantes sistemáticos da colaboração. (p. 25)

A internet configurou-se como uma tecnologia mediadora das novas formas de relações sociais moldadas pelas necessidades cada dia mais exigentes do capitalismo, o que requer amplas relações em redes, que fortaleçam um tipo de inteligência coletiva que o dinamize e ao mesmo tempo, lhe dê suporte. Com a chegada da internet e a digitalização, se instalou um tempo de velocidade na circulação da informação que integrou mundos, por seu caráter de rede geradora de outras redes, outras tecnologias, numa incessante reprodução de novidades, que mesmo sob as velhas bases das formas de reprodução social, são capazes de produzir o inimaginável, o inesperado. Com a internet (e as tecnologias que a ela se associam), passamos a viver a aceleração do tempo, do pensamento, das sensações, das emoções; a fusão de territórios comunicacionais, o rompimento comunicacional das fronteiras geográficas, o nascimento de novas lógicas comerciais, de produção científica, de ações educativas, de difusão de valores, de manifestação e produção da arte, do conhecimento, da cultura, da política. Uma grande rede, que de dentro e a partir dela, se constituem outras redes, que geram o esperado e o inesperado, o previsível e o imprevisível.

Neste cenário naturalizado pelo ritmo da vida cotidiana, as Redes Sociais digitais, os grupos de bate-papo, com centenas de informações que circulam, potencializados pelos diversos recursos comunicacionais, agregados em pequenos aparelhos de telefone, geraram uma nova esfera social.

Nada está desconectado, tudo está conectado e uma coisa depende da outra. Nós temos o mercado do consumismo, estamos sendo educados para consumir o tempo todo. Isso que o capital quer da gente, que o tempo todo a gente esteja

consumindo e, aí, o que eles trazem pra gente, uma cultura, e que... ou a gente consome ou a gente está excluído dessa sociedade e, aí, essa juventude que quer o tempo todo estar conectada, atualizada, se elas não se encontram dentro dessas novas tecnologias, dentro desse mercado, desse consumismo... (PI E)

... ficam isoladas... (LC E) (Roda de Conversa 1)

O ciberespaço das redes como *faceboock, twitter, instagran, youtube, tinder*, passou a ocupar um lugar que antes era exclusivo das praças, das rodas de conversas entre amigos em bares, em escolas, em universidades, em grupos culturais, políticos, religiosos ou até mesmo das relações íntimas familiares. Passou a ser o lugar onde tudo se encontra, onde todas as manifestações ocorrem, onde algo sempre acontece, onde tudo se expõe, se denuncia, se discute, se revela, se camufla. Tudo isso numa dinâmica que é, ao mesmo tempo, repetitiva e criativa, tanto pela replicação de padrões, como por seus rompimentos (esperados e inesperados), que nos dão a sensação de que podemos fazer tudo e, ao mesmo tempo, parece que aquilo que fazemos (apesar de poder fazermos muito) não é capaz de alterar a realidade que parece a todos escapar.

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias em convergência. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas e fórum de discussão, blogs, dentre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço. (SANTOS, 2005, p. 61)

É como se tudo estivesse dado, definido, controlado ou em suspenso, situado numa esfera incapaz de gerar uma alteração efetiva, ainda que seu poder mobilizador seja indefinido e de amplo alcance. Contudo, a dor, a fome, o frio, a alegria, o ódio, o amor, que se manifestam no ciberespaço, nos desafiam a ações que ultrapassem as constatações anunciadas (e denunciadas) nesse poderoso *locus* de vozes múltiplas, visto que estão numa esfera da realidade onde tudo é sentido na pele. A dor, o amor, o ódio, a fome, têm efeitos avassaladores na existência humana, não são meras narrativas, são dimensões estruturantes da vida, aquilo que humaniza ou desumaniza nossa existência individual e coletiva.

Eu só fui descobrir o que era youtube há dez anos atrás... crianças que têm seis anos de idade e até menos, já sabem. Eu, no primeiro momento, até desconfiar e passei vergonha (risos). Eu cheguei na sala de aula e as crianças ficavam, tipo, “meu Deus, que saco!”, aí eu perguntei: gente, quem tem celular? Aí a gurizada toda levantou a mão. Quem entra na internet? Aí todos levantam a mão, eu pensei que eles estavam mentindo, não tem internet aqui não! Perguntei: o que é o youtube (pensei: vou pegar os meninos na mentira, é agora) ... aí eles responderam: é onde eu assisto vídeo, onde ouço música...

várias coisas assim, aí eu vi que parece que estou atrasado quanto às relações que eles estão tendo lá. (RMO, Roda de Conversa)

É neste mosaico de conexões contraditórias que a cultura digital vai redefinindo modos de viver, onde as relações são mediadas pelas máquinas, com todas as facilidades, conforto e comodidade que elas representam, no nosso dia a dia, e, junto a tudo isso, os tantos dilemas que este jeito de conduzir a vida representa no conjunto das relações sociais, a partir daquilo que podemos ver e sentir diretamente, e do que vai além da nossa compreensão imediata. O ciberespaço, que Lévy (2004) define como um “metameio” “de comunicação, de pensamento e de trabalho nas sociedades atuais, cuja importância atravessa os planos econômico, científico e cultural” (LÉVY, 1998, p.28-29), introduz um jeito de interagir em todos estes planos. A cibercultura, nascida neste meio, reúne os traços característicos que são específicos da estrutura comunicacional dinâmica e interativa de uma rede de abrangência mundial que se constitui via máquinas e plataformas virtuais. Esse *locus*, cujo território é qualquer lugar (ou lugar nenhum), não alterou apenas a linguagem, a circulação da informação e os processos de comunicação daqueles que o habitam.

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

Ao integrar-se à dinâmica das outras mediações sociais (a economia, a cultura, a política, a educação, a arte, a ciência), os efeitos da cibercultura ultrapassam o ciberespaço, alcançando todo o tecido social, todos os âmbitos das práticas sociais, numa mistura que complexifica compreender não apenas seu alcance, suas formas de manifestação, mas, sobretudo, seus determinantes. Castells (2003) aponta questões importantes no que diz respeito ao ciberespaço:

O ciberespaço torna-se um terreno disputado. No entanto, será puramente instrumental o papel da Internet na expressão de protestos sociais e conflitos políticos? Ou ocorre no ciberespaço uma transformação das regras do jogo político-social que acaba por afetar o próprio jogo — isto é, as formas e objetivos dos movimentos e dos atores políticos? (p. 114)

Por esta razão, afirmamos que, embora no ciberespaço a concretude da vida em suas múltiplas manifestações esteja presente, ele não comporta a vida em si, todas as suas dinâmicas, dimensões e estruturas que se conflitam permanentemente. É nesse lugar, daquilo que se

estende para além do ciberespaço, da estrutura das redes digitais conectadas *online*, que a cultura digital vai situar seu debate, misturando-se à complexidade da estrutura social que, mediada pelas tecnologias digitais, pela realidade amplamente conectada em redes *online*, constitui-se uma prática cultural híbrida, que transforma, se diversifica e constitui outras dinâmicas para a vida cotidiana. Para Pretto e Pinto (2006),

Não podemos continuar a pensar que as redes se instalam sobre espaços vazios. Ao contrário, afirma Leila Dias, “as redes se instalam sobre uma realidade complexa, e não em espaços virgens” (1995, p. 148). Isso significa que não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si sós, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com essas potencialidades, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a polos geradores de novas articulações. A inteligência coletiva, como afirma Lévy (1993), passa a ser o elemento mais significativo a ser perseguido. (p. 23)

O ambiente dos híbridos territórios digitais abriga habitantes diversos que, embora conectados, interligados pelos “nós” de uma grande e infinita rede, pelos canais comunicacionais que ela constitui, não escapam, como alertou Castells (2006), do individualismo que caracteriza a sociedade contemporânea, marcada, sobretudo, pelo aprofundamento das desigualdades, pela interminável luta de classes, pelas disputas de poder e pela apropriação privada dos meios de produção da vida, o que inclui também os meios de comunicação e informação. Em entrevista ao site Fronteira do Pensamento, Castells (2015) afirmava que a sociedade em rede¹⁵,

Não substituiu o capitalismo, que está mais onipresente do que nunca, mas constitui a trama social e tecnológica em que vivemos, em todas as dimensões e em todas as práticas [...] uma nova estrutura social cujo funcionamento depende de tecnologias digitais de informação e comunicação. (CASTELLS, 2015)

Nas redes que se criaram na cultura digital, todos são navegantes de um mesmo território dinâmico e multifacetado, todos estão “juntos” e, ao mesmo tempo, sós, talvez, num cenário bem próximo ao que Keen (2012) chamou de estágio da “solidão do mundo conectado”. Sem que nos atentemos, somos envolvidos pelas “leis” e “regras” que conduzem as Redes Sociais digitais, das quais passamos a fazer parte, de um modo quase que inevitável, como se fosse um roteiro que seguimos, mesmo sem entender direito o enredo da trama. E mesmo quem não

15 A comunicação em rede está revitalizando a democracia". Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 11 mai. 2018.

habita diretamente estes espaços, não se isenta de suas imposições, pois elas viram valores sociais, práticas cotidianas, que requerem um certo padrão comportamental necessário para todos, independentemente de estarem, ou não, envolvidos diretamente em suas conexões *online*.

O que me atrai são as redes sociais, eu particularmente quando fico dois, três dias sem internet fico meio agoniado, tenho que ir pra algum lugar que tenha, fico um peixinho fora d'água, por que você fica como que está desconectado, como eu moro na roça e fica as vezes sem internet lá, eu corro lá no caldeirão pra saber como é que estão as coisas, pra saber das novidades, o que é que tá acontecendo no momento, no mundo, por que você fica meio fora do mundo quando tá desconectado. (P1 E, Roda de Conversa 2)

As redes digitais estão situadas em um lugar de existência desterritorializado, no qual fazemo-nos presentes, mesmo estando ausentes, cujos comandos invisíveis passam a dirigir discursos, ações, sonhos, gostos, desejos e sentimentos. São o que chamo de conjunto de regras que, embora não venham em um manual, constituem-se no próprio movimento de estruturação e desenvolvimento dessas redes, dando-lhe características específicas. Embora Keen (2012) denomine as Redes Sociais de ambientes de exibicionismos, um “bacanal transparente, uma orgia de superpartilhamento” (p, 33), elas são mais do que isso. São, também, espaços de enfrentamento político, de debates de temas que muitas vezes só se faziam expressivos por meio de instâncias organizadas como os movimentos sociais e sindicatos. Essa constatação demonstra que, mesmo nos espaços e formatos criados dentro dos objetivos do capital, como no caso das Redes Sociais e da estrutura tecnológica da internet, é possível transgredir e desenhar novos processos. Como diz Bonilla (2002), “sempre há a possibilidade de se produzir outras imagens, outras analogias, outras leituras, outros enunciados, outras significações. O processo é instável, virtual, aberto à criação de novos espaços, está no campo das possibilidades” (p. 30).

Como integrantes das Redes Sociais, vemos que a cultura do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência, da manifestação da diversidade de opiniões, gera a possibilidade de anúncio de vozes historicamente silenciadas, promove a articulação de novos processos políticos, sociais, que têm no meio digital não um suporte, mas um modo de elaboração, de anúncio, de organização e de resistência. As postagens nas Redes Sociais se sobressaem pela possibilidade de interatividade dos diálogos e reações em tempo real, que vão ampliando o debate anunciado, ultrapassando os limites do assunto abordado e gerando reações inesperadas, as quais podem mobilizar desde grupos pequenos até coletivos em escala mundial. Para Carvalho Júnior (2009),

Com a chegada de ferramentas de colaboração ubíquas, instantâneas e baratas, torna-se possível promover espaços de debate e construção coletiva onde modelos de coordenação pública descentralizada podem criar soluções inovadoras para as questões apresentadas pelo século XXI. Tal implementação tecnológica no ambiente das redes digitais, aliada ao conceito de ‘cultura participativa’ de Benkler, cria a possibilidade de se aproximar perspectivas que antes pareciam excludentes, convidando à conversa aberta grupos de interesse que se especializaram em confrontos e trincheiras. (p. 12)

Em diversos cantos do país, a internet tem sido proporcionadora da visibilidade de muitas comunidades e grupos que passaram a comercializar seus produtos, reivindicar direitos, fazer denúncias e anunciar ao mundo suas demandas, criando o que Silveira (2010) chama de ‘esfera pública interconectada’. Acerca disso, o autor pontua:

Em muitos lugares da floresta, os povos da Amazônia estão usando a internet para se comunicar, trocar informações, pedir apoio e organizar serviços. A rede está servindo à luta sócio-ambiental, contra o desmatamento e os destruidores da floresta. Também está assegurando que as comunidades digitalizem seus bens simbólicos e os disseminem pela rede mundial de computadores. A comunicação em rede é cada vez mais fundamental para a diversidade cultural. Agora uma comunidade não precisa esperar que um editor de um grande canal de televisão esteja disposto a cobrir seus eventos culturais. Cada grupo social, cada indivíduo pode portar seus conteúdos para a rede. A interação mediada por computador está reconfigurando o cenário comunicacional e expandindo a diversidade digital. (SILVEIRA, 2010, p. 1)

São manifestações sinalizantes de que a apropriação das tecnologias por um número cada vez maior de pessoas tem deflagrado comportamentos mais autônomos, autorais e mais críticos, sobretudo, via Redes Sociais, *blogs* e plataformas como *YouTube*, que, sem dúvidas, democratizaram o acesso à informação e comunicação, provocaram a inventividade para além dos padrões tradicionais, possibilitando maior liberdade de expressão e ação em rede. Silveira (2011) traça um bom cenário explicativo quando diz que, mesmo em países ditatoriais como a Coreia do Norte, por exemplo, a comunicação distribuída em redes digitais abriu espaços sobre o debate livre quanto aos rumos do poder.

Independente da comunicação em rede estar sob os olhares dos ditadores e submetida ao rastreamento promovido pelas polícias políticas e antiterror, o bloqueio das articulações e dos movimentos de opinião é muito mais difícil do que em um cenário pré-internet. Essa afirmação foi confirmada nos protestos iniciados nos países árabes no final de 2010 e início de 2011. A denominada Revolução de Lótus, no Egito, teve seu início articulado pela rede, culminando com um conjunto de protestos e atos de desobediência civil. A primeira manifestação convocada pela rede aconteceu em 25 de janeiro de 2011 e desencadeou uma onda de atos públicos que culminou com a queda do ditador Hosni Mubarak. (SILVEIRA, 2011, p. 54)

Situação parecida ocorreu no Brasil, a exemplo dos Movimentos ‘Passe Livre’ e “Vem pra Rua”, em 2013, que fizeram amplas mobilizações via Redes Sociais, envolvendo centenas de milhares de pessoas por todo o país. Kim Kataguiri, que liderou o Movimento Brasil Livre (MBL), reuniu, mobilizando pela *internet*, 1,4 milhão de pessoas na Avenida Paulista. O “Vem pra Rua” ativou o discurso contra a corrupção, organizou protestos e revelou o potencial articulador das Redes Sociais. Os anos posteriores, contudo, revelaram que o movimento era uma ação financiada pelos interesses dos grupos partidários de direita e voltou-se muito mais para criar uma instabilidade no cenário nacional, para forjar o golpe que destituiu Dilma Rouseff, no ano de 2016. O seu principal articulador, Kin Kataguari, foi eleito no pleito de 2018, como o quarto deputado mais bem votado de São Paulo, pelo Democratas. À época da instalação do processo de “*impeachment*”, o MBL se posicionou favorável, não apenas aos atos do ex-deputado Eduardo Cunha, que presidiu o golpe na Câmara, também defendeu as “pedaladas fiscais” do interino governo Temer (as mesmas que haviam “justificado” a saída da Presidente Dilma Rousseff) e aliou-se ao presidente Jair Bolsonaro (PSL). Embora tenha vindo a romper com Bolsonaro no primeiro ano de governo, o líder do MBL permaneceu apoiando a maioria dos seus projetos apresentados na Câmara.

Em primeira instância, é importante dar destaque ao poder mobilizador das Redes Sociais e como elas foram eficazes na articulação de milhares de pessoas espalhadas pelo país em torno de uma pauta que parecia comum. Todos os dias, no *Facebook*, são incontáveis as postagens de notícias, abaixo-assinados, denúncias e todos os tipos de informações que circulam trazendo pautas importantes que nem sempre são divulgadas pela televisão ou pelo rádio, e que chegam via Redes Sociais, com grande alcance, especialmente via *Whatsapp*. Essa nova configuração estratégica de movimentos que surgem via internet ou de mobilização dos tradicionais movimentos, essa outra forma de ativismo social, de movimentos movidos por pautas pontuais, como diz Castells (2013, p. 163), “são característicos da sociedade em rede, da estrutura social da era da informação”. Para o autor, ainda que a “forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social” (CASTELLS, 2000, p. 497).

A configuração autônoma dos debates em rede, a dinâmica do ciberespaço como *locus* de anúncio de percepções várias e não censuradas, a perspectiva de compartilhar ideias e ter espaço de ‘escuta’, visibilidade, têm fortalecido a consolidação das Redes Sociais, via internet, como espaços de atuação mais aberta e, muitas vezes, de contraposição ao monopólio da informação pelos grandes empresários e pelo Estado, que historicamente dominaram e

controlaram os canais comunicacionais, como “alicerces de seu poder” (CASTELLS, 2000). No site da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Ceará, Auri Júnior, coordenador Geral da entidade no estado, publicou um artigo¹⁶, onde dizia:

Grande parte da sociedade ainda não se deu conta da importância social e do poder que tem a internet, e aqui queremos destacar o papel das redes sociais como espaço de comunicação direta para todos, inclusive para os agricultores familiares. Acreditamos que neste tempo de grande interação, as redes sociais são instrumentos de comunicação importantes para as organizações. Tornar visível à sociedade civil o trabalho, a luta e as conquistas da sociedade organizada, representante dos agricultores familiares do país, é um meio de difundir a ideologia de que o mundo precisa estabelecer um novo modelo de desenvolvimento, com sustentabilidade, igualdade de gêneros, distribuição de renda e oportunidade para o povo. (2012)

Entretanto, não se pode correr o risco de olharmos este contexto sem maiores aprofundamentos. O exemplo do efeito dos movimentos que fortaleceram o golpe em 2016 não apenas dá visibilidade ao poder de denúncia da realidade que as Redes Sociais agregam, a infinita força mobilizadora que a *internet* possibilita, mas também de como nelas se criam realidades falsas, mentiras que circulam como verdades, verdades que circulam como mentiras e que manipulam a vida pública, sobretudo, a dimensão política, operando, como diz Bonilla (2002), “sobre o pensamento coletivo que encontra-se disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea” (p.48).

Sabemos que a informação que hoje circula de forma mais acessível em consequência do rompimento de barreiras proporcionado pela ampliação do acesso às tecnologias digitais, sempre foi, e continua sendo, um território disputado, já que sua produção e difusão se alicerça em diferentes interesses.

O instagran, o facebook, ...eu percebo que isso tem um poder muito grande de modificar muita coisa, de potencializar muita coisa, mas que, por outro lado, como toda ferramenta, ela também pode ser utilizada para os fins últimos de humanização do ser humano. (Pesquisador 2, Roda de Conversa).

Ademais, não há como ignorar o fato de que as tecnologias digitais estão sob o domínio do grande capital, difundindo o saber e a cultura hegemônicas que alcançam a todos, sem distinção. Entretanto, para ressaltar o caráter complexo, contraditório e “em aberto” desse debate, é preciso dizer que talvez seja esta característica de que, na cultura digital, múltiplos interesses são compartilhados, difundidos e acessados por todos, que se situe o grande potencial

16 Comunicação no Campo : Organização, trabalhadores e sociedade. Disponível em: https://contrafbrasil.org.br/artigos/comunicacao-no-Campo_-organizacao-trabalhadores-e-sociedade. Acesso em: 24. out. 2019

que se encontra nas Redes Sociais e na internet, como espaços públicos capazes, segundo Castells (2015), de “revitalizar a democracia”.

Mas, como o próprio Castells (2015) afirma, “a tecnologia em si, pouco pode fazer se a utilizam para acentuar a dominação política e a exploração comercial das pessoas”. As tecnologias (em si) não pensam e não tomam decisões, não atuam sem que lhe sejam atribuídas informações e funções, a partir de um padrão de comandos elaborados pelos homens e mulheres que a criam, recriam, controlam e as expandem sob determinadas condições e finalidades.

Antunes (2002) lembra que “as mutações em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação” (2002, p.25), já que, para o capitalismo sobreviver, se faz necessária a permanente transformação das formas de produção. As tecnologias digitais, ou qualquer outra tecnologia, por si só, não altera a realidade, não democratiza a sociedade, não liberta, nem aprisiona as pessoas. As tecnologias são produtos da sociedade. Como diz Alves (2007),

É importante observar que não é a mera separação entre trabalho vivo e conhecimento, isto é, ciência objetivada como tecnologia, que origina a implicação estranhada do agente social. O trabalho contido nos meios de produção como trabalho objetivado, isto é, trabalho morto, oprime o trabalho vivo apenas na medida em que é determinado pela relação social de produção capitalista. A máquina é alheia ao trabalho vivo não porque é exterior (ou separado) dele, no sentido material, pois o corpo da técnica, em si, não ocasiona alienação e auto-alienação dos agentes sociais, mas sim, sua forma social estranhada, forma social do capital, ou seja, tecnologia. Na verdade, identificar exterioridade com negatividade é atribuir à técnica um poder de dominação que ele não possui. (p.51)

Sem deixar de destacar a importância do avanço técnico-científico para o desenvolvimento da totalidade social, bem como a relevância das tecnologias digitais na afirmação da comunicação e informação como direitos essenciais, é preciso não esquecer que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é determinado pela lógica de acumulação do capital e não das necessidades humanas.

Contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade de ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, aprofundamento das contradições e incoerência. Quanto mais o sistema tecnológico da automação avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. (RAMTIN, 1997, p. 248-249)

A evolução tecnológica veloz pela qual passamos é, essencialmente, uma criação do capital, que para se expandir precisa ampliar suas redes, suas conexões, seus valores (como o

consumismo, a competitividade, a instantaneidade, a descartabilidade, o encurtamento do tempo de validade das coisas, a durabilidade, a velocidade, etc.), os quais são incorporados não apenas às exigências do mercado de trabalho, mas a toda a sociabilidade. Antunes e Alves (2004, p. 17) nos explicam, portanto, que “como a máquina não pode suprimir o trabalho humano”, porque tudo que ela é, faz ou induz, é produto do próprio homem, “necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente”, daí ser importante para o capital, na verdade, vital, à difusão e à incorporação dos seus valores, não apenas para e nas relações de trabalho (como venda da força produtiva), mas em todas as relações sociais. A isso, Antunes e Alves (2004) definem como captura da subjetividade do sujeito, com fins de se gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2002).

Refletindo sobre a captação das subjetividades, Alves (2000) afirma:

Diante de quem trabalha, encontra-se incorporado na coisa, na máquina, relações sociais de poder e de dominação de classe. Por isso, a ciência e sua extensão estranhada, a tecnologia, tende a dominar o trabalho vivo, invertendo, pela primeira vez na história da civilização, não apenas a relação entre o homem e seu instrumento de trabalho, mas entre o homem e o produto/processo de sua atividade produtiva (auto-alienação). (p. 52)

Na lógica de apropriação do capital, não apenas as formas de trabalho se alteram, mas há uma captura do homem, da sua consciência como sujeito social. O trabalho deixa de ser o meio de realização das necessidades objetivas e subjetivas, para ser algo estranho ao próprio homem, ou seja, realizado fora de sua consciência e até mesmo de suas necessidades reais. “Com a máquina capitalista, o conhecimento e a atividade consciente não estão mais no sujeito que trabalha, mas na atividade mecânica do instrumento como ferramenta utilizado a serviço da valorização do capital” (ALVES, 2007, p. 53). Deixa, portanto, de ser promotor da liberdade enquanto “[...] domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais [...]” (ENGELS, 1979, p. 96).

Na separação do conhecimento (ciência, tecnologia) do sujeito, a transferência do conhecimento do homem para a máquina, como ocorre com o processo de informatização e digitalização do trabalho contemporâneo, o sujeito sai da condição de condutor de sua ação, para estar a serviço das máquinas, dos seus comandos, do seu tempo, de sua inteligência. Isso ocorre numa relação cada dia menos autônoma e crítica, mais subordinada (nem sempre consciente) e, também, cada vez mais, naturalizada (o que torna invisíveis as contradições). É o estranho que vira familiar (ALVES, 2007).

Contudo, as novas relações homem-máquina, diferentes do período fordista, passam a exigir dos sujeitos um conjunto de conhecimentos específicos, cada dia maior e também, mais complexo, já que a produção científico-tecnológica é mais veloz, intensa e difusa. Alves (2007) diz que, “numa situação de estranhamento (e fetichismo), como ocorre no sistema do capital, a relação social de dominação (e controle) de classe é intransparente. Portanto, as novas máquinas tendem a incorporar, mais do que nunca, a dimensão estranhada de sociabilidade” (p. 63). Os sujeitos passam a ser guiados para desenvolverem inteligências a serviço de uma outra inteligência.

Desse sujeito que surge nessa relação da produção cultural mediada pela digitalização, espera-se um grau de instrução mais elevado, definido por competências específicas para um padrão ou perfil social, no qual já não cabe a postura de apenas cumprir tarefas repetitivas, e sim uma postura dinâmica, polivalente (para fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo), flexível, para lidar com as constantes mudanças e com uma inteligência adaptativa que garanta ser possível se adequar às necessidades e tendências do contexto, sem que elas lhes pareçam estranhas, questionáveis ou passíveis de alterações.

Ao analisar esse quadro, Alves (2007) alerta:

Importante observar que, o que se contrapõe ao trabalho vivo não é a máquina em geral, mas a máquina que é colocada no interior do processo de produção capitalista. Neste caso, inscreve-se mais um traço da contradição viva do capital: o desenvolvimento da máquina e do sistema de máquina, através da ciência e da tecnologia, contém em si possibilidades concretas de emancipação do homem. Mas na medida em que tal processo social ocorre no interior de relações capitalistas de produção, ele se interverte, aprofundando a subsunção do trabalho vivo às forças sociais estranhadas. (ALVES, 2007, p. 53)

A exposição das contradições intensas que permeiam as relações socioprodutivas na cultura digital, inseridas no seio dos modos de sociabilidade capitalista, nos ajuda a compreender que tanto as máquinas, quanto as relações sociais que se produzem a partir delas, “são produto de uma tecnologia (e também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho humano estranhado” (ALVES, 2007, p. 53). Contudo, como o próprio Alves nos aponta, para ser possível superar essa lógica, é preciso “alterar o próprio processo de conhecimento e de realização técnica” (p. 53), o que não é uma tarefa simples, haja vista o avanço da ideologia capitalista em todas as áreas da vida, seu domínio dos (*e nos*) meios de informação e comunicação, bem como das (*e nas*) estruturas educacionais (via reformas intensas no sistema de ensino básico e superior).

4.2.1 A sociedade digital e o encontro inesperado (!?) entre a informação e a ignorância



Maquiavel já dizia que “o tempo gasta a memória” – e os poderosos procuram usar a desmemória para perpetuar em outra forma a continuidade de seu domínio.

(Mauro Iasi)

Fonte: Internet/Google imagem

O contexto de rápida disseminação das informações, provocado pelo uso cada dia mais intenso dos *smartphones* e com o auxílio de aplicativos como *WhatsApp*, *Telegram*, fazem a velha frase, cuja autoria foi atribuída ao escritor norte americano Mark Twain,¹⁷ ganhar atualidade, “uma mentira pode dar volta ao mundo, enquanto a verdade ainda calça seus sapatos”, ou como disse o pesquisador espanhol Ignácio Ramone, em entrevista ao Jornal Opera Mundi Diálogos do Sul¹⁸, “as falsas notícias avançam mais rápido que as reais, porque estas últimas requerem explicações e argumentos”, que acabam sendo contestados por afirmativas sem nenhuma preocupação com a veracidade histórica.

Com tantas informações que nos chegam a cada minuto, notícias verdadeiras e falsas circulam via internet, nos causando uma confusão informacional sem tamanho. Sem tempo de refletir, especialmente quando as *fake news* passaram a ser parte do cotidiano, acabamos todos andando por 2 (dois) caminhos, ou acreditamos e compartilhamos as “verdades” do anúncio, da postagem que recebemos do grupo do *WhatsApp* ou nas centenas de *posts* do *Facebook*, ou tratamos tudo como uma mentira possível, como manipulação (sobretudo, se é contrário aos nossos interesses), colocando as informações em xeque, desconfiando ou negando, a partir de parâmetros individuais, sem nenhum comprometimento ou tempo para fazer a checagem sobre a procedência do que recebemos e da sua relevância.

Sobre isso, Barbosa (2017) constata:

17 Disponível em <https://sicnoticias.pt/programas/a-verdade-sobre-a-mentira/2017-03-30-Uma-mentira-pode-dar-a-volta-ao-mundo-enquanto-a-verdade-calca-os-sapatos>. Acesso em: 10. Abr. 2019

18 Disponível em <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/america-latina/54784/soberania-ou-submissao-guerra-midiatica-provoca-mentiras-e-crise-de-credibilidade>. Acesso em: 04 abr. 2019.

Esse presentismo nos meios de comunicação é marcado pelo fluxo contínuo da informação, instaurando um tempo novo governado pela lógica do ininterrupto. É o tempo do fluxo que emerge das narrativas, notadamente no ambiente on-line, não permitindo a pausa necessária para a reflexão. (p.21)

Eu já ouvi isso de muita gente, de associar o acesso à internet, à liberdade. Eu acho isso perigosíssimo, assim, porque diz que “não, agora eu tenho o mundo em minhas mãos, eu posso fazer o que eu quiser”... eu fiz questão de perguntar a “W” (citou nome da pessoa) que trabalha aqui com informática, como funciona a internet no mundo. Aí ele disse: “são cinco grandes servidores no mundo que eles armazenam esses mega dados que circulam nas redes e sai distribuindo pelo mundo”, aí eu perguntei: “mas eles podem ficar desativados?”, ele disse que sim, se alguém chegar lá, apertar o botão e desligar a máquina, ele para de funcionar. Aí eu fico perguntando, como vai ser se desligarem esses cinco grandes servidores no mundo? É como ele disse, todo mundo vai endoidar, porque todo mundo vai ficar sem internet. Aí imagine, um dia desses faltou luz em casa e eu fiquei “retado”, não dá para viver sem luz, acho que do mesmo jeito que se der uma “bugada” na internet, aí se todo mundo ficar sem internet durante cinco dias, o que vai ser de todo mundo, da economia, dos bancos? (RMO, Roda de Conversa)

Esse movimento intenso, marcado pela instantaneidade, onde tudo é duvidoso, tem nos feito banalizar a informação, dar pouca importância ao seu conteúdo que, além de superlotar a memória dos nossos celulares (e isso nos incomoda), vai nos deixando ansiosos e desatentos. Quase não conseguimos controlar o desejo de pegar o celular, quando um sino ou uma vibração nos chama atenção. Não importa se estamos em uma reunião de trabalho, recebendo uma visita em casa, em uma consulta médica ou no meio da aula, se ele chama, voltamo-nos para atender (ou ficamos inquietos), levados sempre pela desculpa do “será que é algo importante”?

Aplicativos como o *WhatsApp* parecem ter ativado o desejo coletivo de estar por dentro de tudo, de não poder perder nada. Essa ânsia pela conexão 24 (vinte e quatro) horas nos deixou a sensação de que não apenas nossos celulares vivem com a memória cheia, nós também. Essa superlotação de informações nos causa uma exaustão mental que nos faz abrir mão de olhar mais a fundo (com mais cuidado e precaução) o que circula via online, dispersando nossa atenção do que é importante.

A quantidade, a intensidade e a aceleração colaboram para o que estamos chamando de banalização da informação, do conhecimento, da ciência, da história e das relações sociais com base nos valores humanos. Acrescente-se, a este cenário, a facilidade de manipular tudo o que circula via digital, onde é possível fragmentar, alterar, copiar, montar, reestruturar imagens, textos, vídeos e áudios. O fato é que hoje (e daqui em diante) não é (e nem será) tarefa fácil, sendo, pois, difícil distinguir o que é falso do que é verdadeiro. Tais aspectos, somados aos interesses de grupos políticos, econômicos e religiosos que, munidos de alta tecnologia, poder financeiro ou exércitos de fiéis, vão construindo narrativas próprias cujos conteúdos se moldam

a uma realidade fictícia dentro da realidade concreta, configurando um cenário social cada vez mais complexo, multifacetado e também perigoso.

4.2.1.1 A realidade dentro da realidade: o jogo das convicções pessoais na captura da consciência da realidade social

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”.

(Marc Bloch)

Da banalização de tudo é que surgem as distorções dos fatos, a manipulação dos dados científicos, a distorção/vulgarização de conceitos gerais, que são fundantes para compreender a história da humanidade. Daí ganham visibilidade os falsos filósofos (como Olavo de Carvalho – o grande referencial do pensamento do governo Bolsonaro¹⁹), que passam a difundir afirmações com base em explicações infundadas, sem consistência teórica e científica, assentadas, exclusivamente, no que Olavo de Carvalho vai chamar de “consciência individual”, que é uma espécie de versão própria, particular, da história e da ciência, de cada sujeito. Diz ele em sua página no *Facebook*:

Só a consciência individual é capaz de certeza absoluta, e mesmo de certeza absoluta em matéria empírica e contingente, como, por exemplo, no caso da testemunha única de um acontecimento qualquer. Sua crença é objetivamente verdadeira, mas os demais seres humanos podem considerá-la válida só subjetivamente. É um absurdo que só as crenças aprovadas por um consenso social (da classe científica, por exemplo) sejam admitidas como "objetivas", e a certeza solitária da testemunha direta seja rejeitada como "subjetiva". (2014)

Aparece, em sua abordagem, o discurso das convicções individuais como suficientes para traduzir a realidade, relegando a ciência a segundo plano. Para Carvalho, a consciência individual é uma forma de fazer oposição ao que ele chama de “ideologia científica”. Segundo ele, a ciência brasileira está corrompida, pois está comprometida com os interesses da esquerda. Tanto a ciência, quanto a academia e até a imprensa, segundo afirma, estão sob o monopólio da esquerda. Nessa lógica, Carvalho diz que a ideologia nada mais é do que “parte de mediocridade que existe até nos maiores gênios”. Na sua afirmação (em sua página no *Facebook* e em seu site)²⁰ ele (baseado em sua própria ideologia, é claro!) a define como “a única parte que os

19 Na composição do governo Bolsonaro, Carvalho indicou dois dos ministros, o Ernesto Araújo para comandar o Ministério de Relações Exteriores e o Ricardo Vélez Rodríguez para o Ministério da Educação (MEC).

20 Disponível em <https://www.facebook.com/carvalho.olavo/posts/290301994455215/> / <https://olavodecarvalhofb.wordpress.com/2018/02/24/ideologia/>. Acesso em: 19 out. 2019

mediócrs enxergam neles”. Como bem disse Harvey (1981, p. 4), “o uso de um método científico particular é necessariamente alicerçado em uma ideologia e qualquer alegação de ser ideologicamente livre é uma alegação ideológica”. A ciência não se produz no vazio das intenções, ela tem, como destaca Harvey (1981), lugar em um contexto social, expressa ideias sociais e contém significados sociais. Não há neutralidade porque está sempre comprometida com algo. Entretanto, o uso do termo “ideologia científica”, na visão de Carvalho, tem o claro propósito de desqualificar a validade da ciência, atrelando seu conteúdo a uma perspectiva restrita a interesses políticos, não de correntes políticas quaisquer, mas ao pensamento de esquerda. Em 2018, o *El País*²¹ fez uma matéria destacando a disseminação de suas ideias pela extrema direita brasileira e suas influências, inclusive, na eleição de Bolsonaro e na estrutura do seu governo.

Se em seus textos e vídeos Olavo de Carvalho mostra-se como alguém que transita com naturalidade entre diversos temas filosóficos e da atualidade, um assunto parece merecer sua atenção especial. Trata-se da ideia de "marxismo cultural", teoria conspiratória difundida em diversos círculos de extrema direita ao redor do mundo. Basicamente, ela se apropria de textos do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci para atacar uma suposta infiltração do pensamento comunista em diversas instituições culturais —de escolas e universidades à própria imprensa— com o fim de destruir valores civilizatórios. (EL PAÍS, 2018)

A estratégia de colocar em xeque a ciência e a história, bem como supervalorizar as convicções individuais é fundamental para que suas afirmações, ainda que não se respaldem em fatos reais, não sejam questionadas. Ora, se a consciência individual, se aquilo que cada indivíduo pensa é a verdade da história e da ciência, a ciência em si e a própria história não passam de invenções irrelevantes. Essa lógica, por mais absurda que seja, ganhou adeptos, se expandido via facilidade comunicacional das redes *online*.

O sucesso que Olavo de Carvalho atingiu na nova direita brasileira, ao ponto de converter-se num fenômeno editorial e alcançar o *status* de um verdadeiro guru, se deve principalmente à sua militância *online* ao longo dos últimos anos. Ele mantém um perfil no Facebook que conta com mais de 543.000 seguidores. Para além disso, disponibiliza em sua *web* oficial um seminário de filosofia —"o único que pode ajudar você a praticar a filosofia em vez de apenas repetir o que outras pessoas, ilustres o quanto se queira, disseram a respeito dela"— com videoaulas e cuja mensalidade custa 60 reais. (EL PAÍS, 2018)

21 “Olavo de Carvalho, o Brasil só fala dele”. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/27/politica/1543319632_709659.html . Acesso em: 21. out. 2019

A tal consciência individual, defendida por Carvalho, nada mais é do que uma “pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico” (LUKÁCS, 1968, p.52), para assim fazer valer a verdade que lhe convém. Mesmo afirmando e negando coisas sem base, os falsos filósofos influenciam opiniões, comportamentos e até a definição de políticas públicas a partir de suas convicções particulares (ideológicas)²². Tudo, com base numa espécie de autoridade autodeclarada, o que se aproxima muito do que Coutinho (2010), ainda em 1972²³, denominou como “filosofia da decadência”.

[...] em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo “superficial” ou irracional; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento do irracionalismo fundado na intuição arbitrária [...]. (COUTINHO, 2010, p. 31)

Não se trata, obviamente, de tomar as narrativas históricas como inquestionáveis, mas da necessidade de se orientar pelos processos históricos para questionar as suas narrativas, seus fatos, afirmações e negações, o que é bem diferente de utilizar de “uma representação intelectual e subjetiva da realidade [...] substituindo a razão dialética pelo intelecto manipulador” (LIMA, 2020, p. 32), esvaziando de sentido a realidade concreta em nome de crenças pessoais.

Esse movimento tem sido relacionado ao discurso da pós-verdade (KEYES, 2004) que, segundo a *Oxford Dictionaries*²⁴, se refere às “circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais” ou, como apontam Campos, Souza e Silva (2018), a pós-verdade pode ser entendida “como correlato de alienação da verdade na produção de narrativas fantasiosas que repercutem na sociedade democrática contemporânea” (p.7). Não é o mesmo que *fake news*, cujo conceito é a “disseminação, por qualquer meio de comunicação, de notícias sabidamente falsas com o intuito de atrair a atenção para desinformar ou obter vantagem política ou econômica” (BRAGA, 2018, p. 5). Seixas (2018) diz que o prefixo pós “parece não significar, logicamente, nem um período após a verdade em termos temporais, nem tampouco totalmente a sua descredibilização e, sim, uma superação do desejo de verdade por parte dos sujeitos, ao menos da verdade divergente da sua”. (p. 25).

22 A postagem feita pelo Olavo de Carvalho tem 43 compartilhamentos. Se cada pessoa que compartilhou, tiver sua postagem também compartilhada por outras 10 pessoas, a ideia terá chegado a 430 pessoas e visualizada por um número impossível de calcular.

23 A obra “Estruturalismo e a miséria da razão”, teve sua primeira edição lançada em 1972, pela editora paz e Terra.

24 Disponível em <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>. Acesso em: 16 out. 2019

Eleita “palavra do ano” de 2016 pelos Dicionários Oxford, a pós-verdade é o qualificativo das circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na opinião pública que os apelos emocionais e as crenças pessoais. Assim posto, seria a pós-verdade não apenas um sinônimo de *fake news*, mas, sobretudo, de convicção (ANGENOT, 2008), vez que, falsas ou verdadeiras, as informações são divulgadas ou excluídas não pela sua veracidade, mas pela sua adequação às crenças/valores de cada sujeito. (SEIXAS, 2018, p. 122)

É o que Campos e Souza e Silva (2018) vão denominar de *práxis* da mentira, que mesmo não sendo nova, sobretudo, na política, na era das tecnologias digitais tem um poder de alcance impossível de medir, controlar e desfazer.

[...] alguns consideram que o discurso da pós-verdade corresponde a uma suspensão completa de referência a fatos e verificações objetivas, substituídas por opiniões tornadas verossímeis apenas à base de repetições, sem confirmação de fontes. Penso que o fenômeno é mais complexo que isso, pois ele envolve uma combinação calculada de observações corretas, interpretações plausíveis e fontes confiáveis em uma mistura que é, no conjunto, absolutamente falsa e interesseira. (DUNKER, 2017, p. 38)

Em março de 2019, uma deputada do Partido Socialista Liberal (PSL), partido do então governo Bolsonaro, apresentou um Projeto de Lei que previa o fim da reserva racial de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, revogando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Conhecida como “Lei das Cotas”, essa norma estabeleceu a reserva de 50% das vagas de instituições públicas para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, per capita, o que permitiu a criação de outras modalidades de cotas, como a racial. Na justificativa do projeto, divulgada no site Globo.com²⁵, a deputada escreveu:

Se os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita não deveriam ser destinatários de políticas públicas que criam, artificialmente, divisões entre brasileiros, com potencialidade de criar indevidamente conflitos sociais desnecessários. (2019)

A proposta da deputada baseou-se na promessa de campanha de Bolsonaro, que tinha como justificativa para se opor às cotas a afirmativa de que não havia dívida histórica do Brasil com os negros. Para isso, Bolsonaro usou sua própria explicação da história, ao afirmar que as cotas eram “políticas para dividir o Brasil entre brancos e negros”. Segundo ele, o tráfico de negros da África para o Brasil foi de responsabilidade dos próprios negros; o argumento usado

25 Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/deputada-do-partido-de-bolsonaro-propoe-lei-para-acabar-com-cotas-raciais.html>. Acesso em: 12 de abr. 2019

por Bolsonaro foi de que “o português nem pisava na África, foram os próprios negros que entregavam os escravos” - disse o presidente, em entrevista para o Programa Roda Viva da TV Cultura²⁶, ainda no curso do pleito eleitoral, em julho de 2018.

Essa “manobra de enunciação na contramão da realidade” (CAMPOS, SOUZA E SILVA, 2018) tem sido a principal tática de afirmação de pautas conservadoras e autoritárias que, de tanto serem replicadas, pouco questionadas ou não questionadas o suficiente, vão fortalecendo uma falsa consciência da realidade. Para Coutinho (2010, p. 24), a filosofia da decadência “se utiliza de elementos filosóficos fetichizados²⁷ num sentido oposto ao originário”.

A história e a economia perdem sua anterior importância filosófico-ontológica, deixando de desempenhar um papel significativo na elaboração da concepção de mundo. E com isso, perde-se a possibilidade de apreender a essência da realidade humana: a filosofia da decadência torna-se, cada vez mais, um pensamento imediatista, centrado nas aparências fetichizadas da realidade. (COUTINHO, 2010, p. 36)

As afirmações do presidente Jair Bolsonaro, embora sejam um contrassenso histórico, de algum modo passaram a ser parte do discurso comum, e isso respaldou a deputada que apresentou o referido projeto de lei. Tudo isso a partir de uma afirmação sem compromisso com os processos históricos, sobretudo pela negação dos 3 (três) séculos de escravidão, a partir de uma justificativa que não apenas altera uma política pública, mas reforça e naturaliza as desigualdades, anula direitos conquistados, e distorce a história.

A transformação do real, da coisa em si historicamente datada, em uma representação individual, uma experiência vivida dos indivíduos de forma subjetiva não é nova, data de séculos passados (XVIII e XIX) donde citaremos o caso de Nietzsche quando afirmou “não há fatos, só interpretações”. Ora vejamos, este proceder, que é, sobretudo, o fundamento atual de teorias estruturalistas e pós-estruturalistas da linguagem e do discurso, tende a matar a história enquanto processos e mediações concretas, por uma mera interpretação do real. (LIMA, 2020, p. 3)

Para Campos e Souza e Silva (2018, p 29), “a revisão de informações e de dados factuais por meio de reformulações particulares do processo de *desmemória*²⁸ constrói uma cenografia na qual a pós-verdade se instala como *status quo*”. É, como assinala Lara (2013), a volta do

²⁶ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml> e <https://www.youtube.com/watch?v=vtbXWVEWI88> Acesso em: 10 abr. 2019

²⁷ A fetichização é o domínio da coisa, do objeto sobre o sujeito, uma relação onde “os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens, ocultando as relações sociais de exploração do trabalho” (MARX, 1994, p. 81).

²⁸ As autoras utilizam o termo a partir dos estudos de Paveau (2015), que define como “desmemória” as “rupturas no canal memorial por mudanças de sentido e/ou de situações discursivas” (2013a, p. 121).

irracionalismo, um “fenômeno internacional que se traduz na “resposta do pensamento reacionário diante do desenvolvimento contraditório – de produção coletiva e apropriação privada da riqueza – das forças produtivas da sociedade capitalista (LARA, 2013, p. 97)²⁹.

Santos (2006) afirma que estamos vivendo a violência da informação, que se sustenta pela influência dos meios de comunicação, que disseminam “fábulas e ideologias”, que manipulam a população e que, por sua vez, produzem o que ele define como “violência do dinheiro”. Assim se instalam o discurso único de mundo, as percepções fragmentadas, distorcidas e manipuladas, as quais têm vastas implicações na “produção econômica e nas visões da história contemporânea, na cultura de massa e no mercado global” (p.21).

Na citada reportagem do *El País* (2018), sobre as posições de Olavo de Carvalho na propagação das realidades fictícias, porém, altamente influenciadoras, a Professora Esther Solano, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), trouxe uma relevante análise que ilustra bem o cenário complexo contemporâneo.

[Ele] é a típica pessoa que soube se capitalizar com base nesse novo formato de se comunicar: fácil, rápido, polêmico e combativo”, afirma. “Ele sabe se comunicar com base em frases polêmicas, conteúdos curtos, mensagens fáceis e ataques. É a forma comunicativa do *best seller*, daquele palestrante que tem um conteúdo muito simples e mastigado. Uma coisa fácil, polêmica e que faz sucesso”. (EL PAÍS, 2018)

Discursos desestabilizantes e livres de compromisso com a realidade histórica, por mais absurdos que sejam, se fortalecem, sobretudo pelos “apelos à emoção”, a partir do convencimento de que as crenças pessoais valem mais do que a realidade factual e histórica. No caso do Brasil, isso se acentua a partir do discurso conservador de segmentos das religiões cristãs, sobretudo, as evangélicas. É uma construção político discursiva (muito bem-sucedida, vale dizer), voltada ao objetivo de manipular a opinião pública sobre pautas importantes na definição, revisão e continuidade das políticas públicas, especialmente daquelas que se voltam às populações historicamente marginalizadas: índios, negros, mulheres, homossexuais, Camponeses no geral. Contudo, é bom que se ressalte, estas pautas, ainda que se vinculem, também, a uma perspectiva cultural preconceituosa, racista, misógina, machista e patriarcal, carregam um interesse de fundo e que não aparece explícito nos seus discursos de defesa (e por isso passa despercebido da maioria da população), que é a disputa pelos meios de produção e pelo poder político, cujo fim acaba sendo a manutenção do poder econômico dos tradicionais grupos da grande elite financeira.

29 A afirmação do autor é com base no pensamento de Lukács (1967), uma vez que, neste artigo, o autor se debruça sobre a obra lukacsiana, discutindo o conceito de decadência ideológica.

Em 2018, ainda no processo eleitoral, o então candidato a vice-presidente Hamilton Mourão, em evento no Rio Grande do Sul³⁰, lançou uma das muitas declarações polêmicas que viriam a se fortalecer na gestão Bolsonaro, ao afirmar que o brasileiro “herdou dos índios a indolência e dos negros, a malandragem”. Essa fala, que muitos trataram apenas como uma explicitação racista e intolerante, além de atizar o ódio para estes povos, viria fortalecer iniciativas do governo eleito sobre as populações indígenas e quilombolas, sobretudo, na paralisação da demarcação das terras e desestruturação das políticas estatais garantidas a estes povos e constitucionalmente asseguradas.

No início do governo Bolsonaro, uma das primeiras ações foi a edição de uma Medida Provisória (MP nº 870/19) que retirava da FUNAI a responsabilidade da demarcação das terras indígenas e colocava tal atribuição no Ministério da Agricultura (sob o domínio dos ruralistas). A proposta foi rejeitada pela Câmara e a função retornou para a FUNAI. À revelia do Congresso, Bolsonaro editou uma nova Medida Provisória (886/19) e manteve a atribuição de demarcar terras indígenas com o Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento (MAPA). Em junho do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal devolveu, por liminar, a atividade à FUNAI. As medidas de Bolsonaro, ainda em início de gestão, afirmavam seu discurso de campanha que já sinalizavam a favor de quem e contra quem, o seu governo trabalharia.

À medida que um discurso de ódio afirmava a candidatura que iria se tornar vitoriosa na campanha à Presidente da República, cresce o número de conflitos em que os que protagonizam a violência, o faziam invocando o nome de Bolsonaro. A violência, que já era aceita por boa parte das instituições e respaldada pelo poder público, no que tange à impunidade e favorecimento de latifundiários, grileiros e outros empresários, passa a ser incitada pelos discursos trazidos por Bolsonaro. As discussões sobre a Lei Antiterrorismo, que tem como possibilidade a criminalização de ações de movimentos sociais, passam andar junto com os diversos discursos públicos onde Bolsonaro fala abertamente que os militantes do MST e do MTST são todos terroristas (GONÇALVES, CUIN, LADEIRA, et al. 2019, p. 117.)

Na visão de Souza (2018, p. 10), o cenário político no Brasil se agrava, inclusive, pelo fato de que o “culturalismo” brasileiro é uma falsa superação do racismo, já que serve aos mesmos propósitos do chamado racismo científico, sendo seu mais perfeito “equivalente funcional”. Nesse espírito analítico, o autor complementa:

30 Disponível em <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,mourao-liga-indio-a-indolencia-e-negro-a-malandragem,70002434689>. Acesso em: 20 nov. 2019

Quando se apela para o estoque cultural – e não mais para a cor da pele, branca ou negra – a fim de se explicar o comportamento diferencial de indivíduos ou de sociedades inteiras, temos sempre um aspecto central dessa ideia que nunca é discutido ou percebido: seu racismo implícito. Minha tese é que o nosso pensamento social muda o racismo explícito da cor da pele para um racismo implícito, e por conta disso torna-se muito mais perigoso. Onde reside o racismo implícito do nosso culturalismo? Ora, precisamente no aspecto principal de todo racismo, que é a separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe. Assim, racismo é não apenas a separação dos seres humanos por raças distintas, mas qualquer separação que construa uma distinção ontológica, independente da experiência concreta, entre os seres humanos. (SOUZA, 2018 p. 10)

Souza (2018) diz que, no Brasil, o culturalismo racista está apontado contra nós mesmos e é fruto de uma subserviência da elite brasileira aos países do Norte, sobretudo, Estados Unidos e parte da Europa. Daí que no atual contexto de ultradireita que se instalou após eleições de 2018, há uma aceitação dos argumentos dos países em situação de domínio (financeiro e cultural), que mesmo contrariando a formação histórica brasileira, ferindo os interesses e necessidades reais da própria nação, retirando direitos, sobretudo, quanto à sustentação da economia, são aceitos sem o estranhamento e questionamento necessários por grande parte da população. Para Santos (2006),

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. As classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, jamais quiseram ser cidadãos; os pobres jamais puderam ser cidadãos. As classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos. E isso é um dado essencial do entendimento do Brasil: de como os partidos se organizam e funcionam; de como a política se dá, de como a sociedade se move”. (p. 25)

É o que aconteceu com a aceitação passiva da população diante, por exemplo, da venda da maior parte do Pré-sal, no ano de 2018, ainda no governo Temer. Os consórcios vencedores, formados pelas estrangeiras Statoil (Noruega), ExxonMobil (EUA), Petrogal (Portugal), BP Energy (Reino Unido), Shell (Reino Unido) e Chevron (EUA), venceram a Petrobrás que ficou com 30% da participação, garantidos, apenas, por ter exercido o direito de preferência por lei. Em setembro de 2013, a presidente Dilma Rousseff havia aprovado, sem vetos, a lei que destinava 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal, para a educação e 25% para a saúde.

Para a educação, por exemplo, a lei representava uma conquista importante dos trabalhadores, pois possibilitaria o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de

Educação, documento que orienta as políticas educacionais, resultante de escutas com setores ligados à educação. Com a perda desse fundo, bem como a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou o teto dos gastos em educação e saúde por um período de 20 (vinte) anos, os 2 (dois) setores passaram a ser fortemente ameaçados por um possível colapso que poderá acelerar o processo de privatização de ambos.

Conforme Souza (2017), a não reação da população geral contra a medida do governo em relação ao Pré-sal, por exemplo, deve-se à teoria que se instalou no contexto brasileiro, de que não há salvação para o país, pois a corrupção é nosso único e grande problema. Sendo assim, “é melhor entregar de vez a Petrobras, a base de toda uma matriz econômica autônoma, aos estrangeiros honestos e bem-intencionados” (SOUZA, 2017, p. 125). Do mesmo modo, se procede com o discurso que sustenta e justifica o desejo explícito da elite brasileira em vender as outras estatais, também geradoras da economia do país, assim como os bens naturais.

Com base na corrupção dos tolos, cria-se, na sociedade imbecilizada por uma mídia venal que distorce a realidade para vendê-la com maior lucro próprio, as condições para a corrupção real, a venda do país e de suas riquezas a preço vil. Esse é o resultado real e palpável do conluio entre grande imprensa, com a Rede Globo à frente, e a Lava Jato. (SOUZA, 2017, p.127)

Os comentários polêmicos, as notícias falsas e distorções históricas são, sem dúvidas, uma grande estratégia de controle da consciência, uma tática usada para conduzir a atenção social para debates que impedem ou colocam como marginais as questões essenciais para a coletividade. A colunista Eliane Brum, em artigo publicado em abril de 2019, no El País³¹, na ocasião dos primeiros cem dias do governo Bolsonaro, afirmou:

Ao lançar declarações polêmicas para o público, o governo também domina a pauta do debate nacional, bloqueando qualquer possibilidade de debate real. O bolsonarismo ocupa todos os papéis, inclusive o de simular oposição e crítica, destruindo a política e interditando a democracia. Ao ditar o ritmo e o conteúdo dos dias, converteu um país inteiro em refém. (EL PAÍS, 2019)

O colunista Joel Michel Varona publicou uma coluna, em fevereiro de 2019, no jornal *online* “Opera Mundi Diálogos do Sul”³², cujo tema foi “Soberania ou submissão: guerra midiática provoca mentiras e crise de credibilidade”. Na matéria, enfatizou que os governos progressistas da América Latina estavam enfrentando “a fúria das forças políticas da direita,

31 Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/10/opinion/1554907780_837463.html, Acesso em: 12. abr. 2019

32 Disponível em <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/america-latina/54784/soberania-ou-submissao-guerra-midiatica-provoca-mentiras-e-crise-de-credibilidade>. Acesso em 12. abr. 2019

que empregam estratégias midiáticas como a implantação do caos e as verdades ocultas, que provocam uma crise de credibilidade”. Na matéria ele expôs uma importante reflexão.

Paulo Cannabrava, jornalista brasileiro, alertou sobre o perigo que representam os meios de comunicação transformados em porta vozes da ditadura do capital financeiro. As coisas não são tão simples como parecem, a realidade mostra uma nova estratégia na política de dominação, cujo objetivo é a implantação do caos, explicou Cannabrava. Assistimos à substituição da propaganda política pela manipulação midiática. As grandes agências de publicidade promovem a venda de seus candidatos políticos como se fosse sabão, e são todos iguais, mas você compra aquele que o marketing fez acreditar que era melhor, sublinhou no fórum celebrado no emblemático Hotel Nacional de Cuba. De acordo com Cannabrava, as campanhas custam, do ponto de vista financeiro, verdadeiros absurdos, e o resultado é que as pessoas votam sem saber o que pensa o candidato e o que ele se propõe a fazer. (VARONA, 2019)

Eu fico pensando em como a cultura digital ela possibilita a gente ir por vários caminhos e alcançar vários objetivos diferentes. O que fizeram nessas eleições de 2018, eu não sei combater isso, essa coisa das fake news, a justiça não vai conseguir combater aquilo, a cultura digital, o aspecto digital conseguiu ganhar um corpo, uma força que eu não sei onde a gente vai parar. Eu acho que a gente ainda está engatinhando nisso, tem outros que já estão muito à frente da gente. Eu acho que é muito ruim a gente não conseguir entender ao certo, como é que a gente se relaciona com essas ferramentas, até para a gente poder ajudar a nós mesmos. (RMO - Roda de Conversa)

Coutinho (2010) afirma que “quando o pensamento não tem condições de superar o imediatismo e o espontaneísmo, não pode superar a descrição da forma aparente e alcançar a reprodução da essência” (p.38). Para o autor, a incapacidade de atingir a essência, ou seja, ir além dos fatos visíveis para compreender o que há de fundo, “surge espontaneamente em todos os indivíduos que vivem no capitalismo evoluído” (p. 39). Por essa via, uma grande parcela da sociedade tem dificuldades de questionar o estado das coisas e perceber as relações entre fatos, entre notícias que circulam, entre discursos e políticas que se instituem diante de nossos olhos e que, boa parte das vezes, mesmo que sejam enfraquecedoras da democracia e do estado de direito, encontram apoio ou indiferença da população quanto ao seu conteúdo ou implicações.

As *fake news* têm sido colaboradoras para o que parece ser uma cegueira social que se acentuou em relação aos problemas graves que o país vive, sobretudo, no contexto pós-*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, quando as grandes corporações representativas do empresariado nacional e estrangeiro (interessadas na privatização das riquezas brasileiras) ganharam passe livre em diversas áreas dos governos Temer e Bolsonaro, bem como junto à Câmara e ao Senado Nacional.

Em 2019, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em virtude da onda de *fake news* no processo eleitoral de 2018, lançou o Programa de Enfrentamento à Desinformação, com foco nas eleições de 2020. Em maio do mesmo ano, o TSE promoveu o Seminário Internacional *Fake News* e Eleições, que resultou em um *e-book*³³ que contextualizou a preocupação do órgão, não apenas com as mentiras divulgadas em relação aos candidatos, mas também, aos ataques aos órgãos da justiça eleitoral, que se proliferaram rapidamente naquele período. Na fala de abertura do Seminário³⁴, o vice-presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Luiz Viana Queiroz, enfatizava:

As consequências negativas da conjugação entre *fake news* e plataformas digitais são incalculáveis, uma vez que o debate público é distorcido, corrompendo-se a liberdade de expressão e o direito à informação, dois dos principais trunfos da democracia ante os demais regimes políticos. Em contextos eleitorais, o impacto da desinformação tende a ser ainda mais nocivo. Assim, não é exagero afirmar que as *fake news* constituem uma ameaça à própria democracia, na medida em que podem deturpar os resultados eleitorais. Não se pode admitir que abusos eleitorais interfiram na soberania das urnas. É imprescindível criar mecanismos efetivos para impedir a difusão das *fake news* durante as eleições. (QUEIROZ, 2019)

O fenômeno das *fake news* constitui-se um desafio novo, não apenas para os órgãos de justiça, mas para todas as instâncias da sociedade, sobretudo, a escola, as universidades, os centros de pesquisa, os quais têm que se debruçar sobre esse novo contexto para garantir, não apenas o acesso ao conhecimento e à ciência, à informação verdadeira, como parâmetro para combater a desinformação e/ou as *fake news*, mas, principalmente, para assegurar que as estratégias de criação de falsas realidades, divulgação de mentiras e manipulação da informação, não abram brechas para o enfraquecimento do estado democrático de direito, especialmente no que diz respeito à manutenção da liberdade de expressão em todas as instâncias da sociedade.

Acerca desse complexo contexto, Veloso, Bonilla e Pretto (2016) refletem:

Carlos Gerbase (2008) ressalta que o debate legal e jurídico nunca aconteceu separado de forças pragmáticas, cotidianas que atuam em pelo menos três níveis. O primeiro deles diz respeito ao jogo político e econômico que envolve os poderes Executivo e Legislativo, em especial nas negociações eleitorais; o segundo é a articulação dos discursos da mídia (com destaque para a televisão), sempre que as grandes empresas – hegemônicas – se sentem ameaçadas com alguma regulamentação que julgam nociva aos seus interesses; o terceiro é o que acontece no campo das práticas do Direito, que

33 Disponível em <http://www.justicaeleitoral.jus.br/desinformacao/arquivos/livro-fake%20news-miolo-web.pdf>. Acesso em 08 nov. 2019

34 As falas trazidas fazem referência ao Seminário realizado pelo TSE, registradas nos anais do *e-book* acessível no link acima.

se transformam em práticas de coerção, executadas ao abrigo da lei, mesmo que sejam arbitrárias e imorais. (p. 53)

Estes elementos se fazem fundantes no debate das possibilidades de democratização que se ampliam com a cultura digital, tendo em vista que a onda avassaladora de manipulação da informação pode dar assento às forças conservadoras, inclusive via ações do Estado, para justificar a ampliação do sistema de controle sobre as ações individuais, coletivas e institucionais. A preocupação com esta questão aparece nas falas do Ministro da Justiça, Sérgio Moro, e do vice-presidente do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, especialmente no contraponto trazido pela Ministra Claudia Ginterrdorfer, encarregada de negócios, *ad interim*, da União Europeia no Brasil, durante o referido evento.

Também nesse contexto, encontra-se o desafio das redes sociais. Não diria que constituem um problema. Na verdade, elas dinamizaram a comunicação entre as pessoas e isso é extremamente positivo, constituem uma fonte importante para as pessoas se inter-relacionarem, duas ou mais pessoas, e para disseminação de informação. Mas, igualmente, existe o risco, muitas vezes, do abuso, inclusive no que se refere a essa questão das *fake news*. E o desafio de como controlar isso, especialmente com a velocidade de reprodução dessas informações no âmbito das redes sociais, coloca dúvidas até acerca da possibilidade se alguma espécie de controle poder ser bem-sucedida, ou não. (MORO, 2019, p. 14)

[...] *fake news* não tem nada a ver com liberdade de expressão. Por isso é que nós preconizamos uma tutela inibitória, ainda que se queira entender isso como censura, impedindo que uma *fake news* circule, sem prejuízo das sanções eleitorais, das sanções criminais e de outras sanções das quais o nosso Código está repleto. (FUX, 2019, p. 15)

[...] Notícias falsas são rápidas demais e nenhuma autoridade de censura seria capaz de lidar com esse fenômeno, mas, sobretudo, a censura é uma coisa que nós deixamos no passado da história da União Europeia. E as nossas democracias são fortes também porque nos livramos dela. E, se houver a necessidade de expor as falsidades e as falácias, o remédio é aplicar mais liberdade de expressão e não impor o silêncio (GINTERRDORFER, 2019, p. 16)

Ricardo Gutiérrez (Secretário-Geral da Federação Europeia de Jornalistas), convidado responsável pela conferência magna do evento - expunha sua preocupação com estes elementos que estão por trás ou camuflados pelo espanto social com a onda das *fake news*. Para ele, o termo tem sido muito mais usado para criar uma culpabilização da mídia e dos jornalistas, desviando a atenção de quem fornece e produz essas informações falsas, “os propagandistas estatais, atividades de conspiração e os *trolls*. O fato é que alguns políticos estão utilizando essa expressão contra a mídia de modo a enfraquecê-la como um poder contrário” (GUTIÉRREZ, 2019, p. 28). Decerto, todos estes elementos só reiteram que há uma disputa de interesses

econômicos e políticos muito forte sendo travada, usando a potência da configuração desterritorializada, intensa e rápida das Redes Sociais, que nos chama a melhor refletir sobre todos estes fenômenos que nos assustam atualmente, não por serem inéditos na história, mas pela velocidade como se expandem e a dificuldade ou complexidade sobre como lidar com eles.

Uma pesquisa³⁵ feita pela fundação Ipsos revelou que 62% dos brasileiros acreditam nas informações recebidas pelas Redes Sociais, sem checar a veracidade. A efervescência dos últimos períodos eleitorais, a presença forte das manifestações via redes sociais, não apenas alterou a relação da sociedade com a política, mas abriu espaço para a expansão das práticas de divulgação de mentiras como uma estratégia para fazer política. Em 2018, o site *Tech Tudo* fez uma reportagem divulgando 8 (oito) sites que atuam na checagem de informações que circulam pela internet, especialmente sobre como fazer denúncias sobre elas, no período eleitoral que se aproximava. Estes *sites* passaram a ser uma espécie de válvula de escape para tentar minimizar os efeitos do que se divulga nas redes, contudo, a força difusora desses espaços é tão grande que nem sempre a verdade consegue substituir as mentiras, inclusive pelo fato de que nenhuma mentira circula sem intenções. Quem a produz e quem a repassa (consciente ou não de sua veracidade), tem interesse em sua difusão.

4. 2.1.2. As redes sociais e a dialética dos seus fluxos

As redes sociais chamaram a atenção de todos, por serem palco de um grande embate onde a manifestação de formas diversificadas de violência revelou dois elementos importantes do cenário nacional: um deles foi a face oculta de um país de princípios democráticos frágeis, que não superou o racismo, o machismo e o ódio de classe, se revelando intolerante com a diversidade cultural do seu próprio povo. O segundo elemento que se destacou foi a força difusora (e contraditória) das Redes Sociais, seu potencial tanto para disseminação de informações úteis, de debates e embates relevantes de exercício da democracia, quanto de profusão de mentiras para seu enfraquecimento. As redes apresentaram seu poder no controle de mentalidades, na manipulação de opiniões e exposição da barbárie humana.



Fonte: Internet/ Google imagens

35 “Global Advisor: Fake News, Filter Bubbles, Post-Truth and Truth” da Ipsos, realizada com 19,2 mil entrevistados, entre os dias 22 de junho e 6 de julho de 2018.

As postagens que proliferaram pelas Redes Sociais na ocasião do falecimento do neto do ex-presidente Lula, em março de 2019, expuseram a perversidade do processo de desumanização pelo qual passamos. “Os monstros do ódio”, como citou o jornalista Juan Arias, em matéria no *El País*, se revelaram um dia após a morte do menino. “Sabíamos que no Brasil majoritariamente solidário, sensível à dor alheia e que ama seus pequenos, existiam monstros de ódio” (EL PAÍS, 2019) e, ao final da matéria, o jornalista expressou, em tom de questionamento:

Houve quem escrevesse que depois dos campos de concentração do nazismo não seria possível continuar acreditando em Deus. E depois desses ódios e insultos imundos despejados contra Lula por causa de sua dor por ter perdido o neto, é possível continuar acreditando no Brasil? O Brasil dos esgotos, que hoje manchou gratuitamente a alma de uma criança inocente, passará, como o nazismo passou. O outro Brasil, o anônimo, aquele que hoje ficou horrorizado vendo os monstros soltos desfilando nas redes sociais, o majoritário, acabará — ou será somente a minha esperança? — dominando os monstros que hoje nos assustam para assim abrir caminho aos anjos da paz. (EL PAÍS, 2019)

As manifestações de ódio, de intolerância e violência ganharam uma espécie de passe livre nas Redes Sociais e permaneceram “comuns”, após a vitória eleitoral das forças conservadoras no pleito eleitoral de 2018. As Redes Sociais se tornaram espaços onde a fragilidade da sociedade brasileira, quanto aos preceitos democráticos dispostos na Carta Magna do país, foi exposta, alertando para a necessidade de enfrentamentos, tanto de ordem política, quanto cultural e ética, de questões que se aparentavam obscurecidas no contexto brasileiro e que ganharam proporções gigantescas, alcançando todas as faixas econômicas da população.

Eu saí das redes sociais depois das eleições, eu percebi que eu também tinha um ódio muito grande, que aquilo também mexia muito comigo, eu já acordava com aquele sentimento muito forte, pesado, de ódio dos bolsomitas, de ódio da política... o processo de me retirar disso me deu uma certa aliviada... então, assim, para um lado progressista, um lado libertador, isso tem um poder muito grande, mas para um lado conservador também. E aí, esses embates que são embates que se dão na vida real, embates de classe, que se dão de trabalho, de projeto de sociedade, também vão se dar a partir das tecnologias digitais, elas vão mediar o que as relações humanas já trazem em si. Elas não modificam necessariamente o que são a essência das relações humanas, que são essas questões de divergência de projeto de sociedade, de projeto político para o mundo, para a educação, tudo isso com tecnologias digitais, ou sem também. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

O ocultamento da verdade, os cortes epistemológicos, a ênfase nas polêmicas geradas por afirmações absurdas ou ilógicas, objetiva, apenas, “afastar o olhar da população de temas gravitantes como a necessidade de mudanças nos modelos de desenvolvimento, reivindicação

de direitos trabalhistas e sociais, e a exigência de pôr fim à pobreza”, disse Hugo Guzmán³⁶, entrevistado na reportagem de Varona (2019). Na mesma matéria, o pesquisador franco-espanhol Ignacio Ramonet ponderava que a imprensa conservadora mantinha a cultura de mentir para a população, mas que as “Redes Sociais, onde cada qual expõe a sua verdade”, instalaram, segundo ele, uma crise de credibilidade da informação, sobretudo pelo fato de que o conteúdo que circula pode ser produzido por qualquer pessoa e “uma pessoa é capaz de conseguir mais audiência que uma emissora de televisão e converter-se em um meio dominante” (EL PAÍS, 2019).

Na visão de Costa (2000, p. 50), o que estamos presenciando nos últimos anos é a “ofensiva de um pensamento conservador, impregnando formas e visões de mundo” e, sobretudo, no caso brasileiro, cria uma cortina de fumaça sobre as questões centrais que deveriam ser debatidas pela população, com maior seriedade e persistência. Concordamos com Costa (2000), quando afirma que há um

[...] alijamento do tema da desigualdade, como problema maior e raiz possível para muitas de nossas mazelas. Este é, em meu ponto de vista, o principal elemento que caracteriza o avanço de uma vaga conservadora, oriunda do pensamento econômico, que se espraia também por propostas de política educacional. Além disso, as medidas de estabilização, com seu decorrente “vale recessivo”, as reformas, que implicam em redução acentuada do papel do estado, são tomadas como dados, necessidades objetivas, não como objeto de avaliação. (p. 51)

Para Lima (2020), “os cortes epistemológicos criam uma realidade parcial e manipulada pelo intelecto subjetivista, negando a objetividade concreta dos fatos, fazendo com que surjam manipulações de massas a partir da criação do descrédito da razão e da criação da pós-verdade” (p.1). Essa postura, que encontra nas redes *on-line* as condições de se afirmar com muita rapidez, sempre foi a estratégia utilizada pelas grandes mídias de massa para manipular a opinião pública, induzir modos de vida, construir ídolos ou derrubá-los, a partir de uma abordagem parcial da realidade ou de sua total manipulação.

Hitler já sabia do vasto potencial dos meios de comunicação quando fez do cinema uma das suas principais estratégias para fortalecer os ideais nazistas. Sua tática não foi apenas para distrair a população dos horrores da guerra, mas para difundir as “ideias-força” (SOUZA, 2017), que deram sustentação às suas investidas. Dizia ele, “a arte da propaganda reside justamente na

36 Diretor do diário chileno *El Siglo*.

compreensão da mentalidade e dos sentimentos da grande massa. Ela encontra, por forma psicologicamente certa, o caminho para a atenção e para o coração do povo” (HITLER, 1925³⁷).

Como diz Souza (2017), para que estas ideias-força criadas pela mídia se afirmem, é preciso que haja uma aceitação social sobre elas e que sejam assumidas como valores cotidianos. Se tais ideias viram valores e conduzem os modos de atuar sobre as coisas, elas podem ser entendidas, portanto, como ideologias.

[...] nós só podemos construir e reproduzir um padrão de comportamento por força de ideias que nos ajudam a interpretar o mundo. Afinal, são essas ideias que irão esclarecer os indivíduos e as classes sociais acerca de seus objetivos, interesses e conflitos. Como não somos abelhas nem formigas, mas um tipo de animal que interpreta a própria ação, toda a nossa ação no mundo é influenciada, quer saibamos disso ou não, por ideias. São elas que nos fornecem o material que nos permite interpretar nossa própria vida e dar sentido a ela. (SOUZA, 2017, p. 20)

A gente tem que ver a veracidade das informações que nós estamos recebendo e passando, porque muitas delas não são verdadeiras, então a gente recebe como algo que fosse sempre verdadeiro, vai passando, como teve aquela história do casal e alguém pegou a foto do casal no facebook e divulgou como se eles fossem sequestradores de crianças e ai repercutiu mal pra o casal, as pessoas quiseram linchar eles, e era mentira, eles nunca tinham feito aquilo, então tem que ver até que ponto isso está sendo tão bom assim, né? (PI Q, Roda de Conversa 2)

As ideias-força (que reforçam ou negam ideologias), são aquelas que conduzem, inclusive, a subjetividade e são o motor do mercado, pois influenciam gostos, desejos, relações, comportamentos, movimentam a política, a cultura, as artes e as políticas públicas. Ao mesmo tempo, estas ideias que se tornam valores, se impregnam em nossas mentes e viram, também, estratégia e mercadoria, elas guiam e cooptam mentalidades. As *fake news* e a rejeição da verdade (como totalidade histórica) são parte da estratégia da disseminação dessas ideias-mercadoria, que reforçam determinadas perspectivas ideológicas (ainda que neguem sua própria ideologia), confundindo a sociedade, criando tumultos e polêmicas (muitas vezes em torno de pautas banais), superficializando as condições de análise da realidade social, por parte da maioria da população.

Nesse sentido, Souza (2017) afirma que “quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo [...] e elas são sempre produto das elites dominantes” (p. 20). Por essa razão, as elites sempre tiveram o controle sobre os meios de comunicação e informação e

³⁷ Epígrafe citada do capítulo, O Triunfo do Reich de Mil Anos: cinema e propaganda política na Alemanha Nazista (1933-1945) de Wagner Pinheiro Pereira, publicado no livro - História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual, publicado pela Alameda Editorial, 2001.

constroem formas, cada dia mais eficazes, tanto de vigilância sobre nossos gostos, comportamentos, posicionamentos e modos de entretenimento, provocando o desvio de atenção ou a desestabilização social a partir da disseminação de conflitos, fofocas, catástrofes etc., que nos impedem de questionar a lógica das ideias que nos movimentam socialmente e se constituem uma forma de legitimar suas *práxis*. “É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece no mundo de acordo com seus interesses” (SOUZA, 2017, p. 20). O potencial da conexão em redes *online* é sem dúvidas um caminho aberto e ilimitado para que essas ideias-força se espalhem, o que torna difícil e complexa a tarefa de acompanhar seus desdobramentos e estabelecer o contraditório.

Em dezembro de 2018, o *El País* fez uma reportagem sobre como o MBL se organizou para influenciar o governo Bolsonaro após as eleições e, mais ainda, quais táticas planejava utilizar para disseminar os valores do Movimento, que, segundo declarou o D'Eyrot, uma de suas lideranças, constitui-se da “defesa da liberdade econômica e dos valores culturais do ocidente como a democracia, a filosofia grega e a moral judaico-cristã” (*EL PAÍS*, 2018). Na reportagem, o MBL anunciava sua pretensão de alcançar a juventude via uma versão do movimento que veio a se chamar de MBL estudantil. Na sua página³⁸, o movimento se auto define como sendo representativo das vozes de jovens “que se identificam com o liberalismo e o conservadorismo” e está voltado ao “combate à hegemonia de esquerda que existe nos colégios e universidades do país”, se opondo, portanto, à União Nacional dos Estudantes (UNE), que, para o MBL Estudantil, é “uma instituição partidária e emparelhada pela esquerda”. No seu site, justifica sua proposta a partir da seguinte afirmativa:

Há hoje no sistema educacional um embate entre direita e esquerda. Só que no momento é a esquerda que domina o território, influenciando milhares de jovens com suas ideias - uma vez que a maioria dos professores são simpatizantes da ideologia socialista. Como é o elo mais fraco, o jovem liberal-conservador acaba acuado, com medo de denunciar o que acontece nas salas de aulas. Mas os estudantes que militarem no MBL Estudantil terão os meios para mudar essa realidade. (MBL ESTUDANTIL, 2019L)

A estratégia do Movimento é restringir seu conteúdo apenas aos que se cadastrarem no seu *site*. Feito o cadastro, é liberado o acesso a uma plataforma no *Discord*³⁹, com acesso a uma

38 Disponível em: <https://www.mblestudantil.com>. Acesso em: 28. Out. 2019. (Quando acessado em 30/12/2019, o site não estava mais no ar e aparecia a seguinte mensagem: " subscrição de webhosting para este domínio:www.mblestudantil.com expirou e aguarda para ser renovado ou apagado.")

39 Segundo Wikipédia é, o Discord é "um aplicativo de voz sobre IP proprietário e gratuito, projetado para comunidades de jogos. O aplicativo Discord está disponível para os sistemas operacionais Microsoft Windows,

programação que se constitui de etapas e desafios que são propostos aos estudantes para desenvolverem em suas escolas e municípios. Para difusão de suas ideias, o Movimento oferece uma série de materiais instrucionais. Segundo eles, “os estudantes também serão preparados intelectualmente, com vídeo aulas, materiais de estudo, debates e encontros periódicos. Será formando um ranking com os núcleos que apresentarem melhor desempenho” (MBL ESTUDANTIL, 2019).

O MBL Estudantil parte do mesmo pressuposto que apontara Olavo de Carvalho, o reforço da ideia da ideologia como sendo, em si, o pensamento de esquerda, isentando suas próprias afirmativas de um viés ideológico. O que interessa observar nesse movimento é o fato da expansão veloz de alcance destas propostas na contemporaneidade. O site já registra mais de 3 (três) mil escolas, mais de 11 (onze) mil alunos cadastrados em mais de 1000 (mil) cidades espalhadas em todos os estados da federação. A página conta com uma loja virtual onde se dispõe de camisetas, bandeiras, acessórios e uma biblioteca com indicações de livros (a preços acessíveis), uma cartilha sobre o iluminismo como base do pensamento do Movimento e um espaço exclusivo dedicado a explicar a importância do Projeto Escola Sem Partido. Além do site, as ideias do Movimento também são difundidas em contas no *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e *YouTube*.

Ainda que se constatem óbvias distorções na análise do conteúdo divulgado em seu *site*, o MBL se utiliza dos potenciais das *redes online* para passar a mensagem e difundir a sua própria ideologia, camuflada pelo discurso contra ideológico. A criação do MBL Estudantil nos traz um alerta sobre o fato de que os jovens são seu principal foco, daí o reforço à linguagem simplista, direta e confortativa (ainda que sem base histórica).

A pesquisa Juventude e Conexões⁴⁰, Edição 2019, da Fundação Vivo Telefônica, realizada pela Rede Conhecimento Social, em parceria com o IBOPE Inteligência, mostrou que a juventude tem presença constante nas redes online. 97% dos jovens entrevistados, segundo a pesquisa, acessam pelo menos uma Rede Social, e 80% acompanha *blogs* e canais de *YouTube* (sobre temas como jogos, moda, decoração, política, saúde etc.); o celular e o *smartphone* são os principais meios de acesso (91%) às redes. Assim sendo, a informação está o tempo inteiro na palma da mão.

macOs, Anroid, iOS, Linux e em navegadores da Web. Em dezembro de 2016, os desenvolvedores anunciaram que Discord tinha mais de 25 milhões de usuários". Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Discord>. Acesso em: 30 dez. 2019.

40 A pesquisa envolveu jovens de 15 a 29 anos de cinco capitais brasileiras: Belém, Recife, Brasília, São Paulo e Curitiba. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/juventudes-e-conexoes-3edicao-completa.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019

Um dia desses eu estava assistindo aquele filme que foi baseado no ataque terrorista que teve na Noruega (22 de Julho), eu me lembro que na conversa entre eles, o cara diz que recruta a juventude pela rede e aí, era através de um jogo, que, inclusive, é o jogo que eu jogava quando ia para as lanhouse, que juntava aquela galera, dez jovens e passávamos horas e horas lá dentro. Mas para a gente, a gente nunca imaginou que ali seria uma forma também de recrutamento, por exemplo, ideológico, de uma galera que quer construir um processo contra-hegemônico, seja de esquerda ou seja de direita. Vi isso em um outro filme também que falava desse mesmo elemento de como a internet está conseguindo agrupar setores da extrema direita pra poder construir um processo, dito por eles, revolucionário. (RMO, Roda de Conversa)

Não apenas o MBL é consciente da forte presença da juventude nas redes *online* e do seu potencial disseminador de postagens e de ideias com as quais se afinam, de algum modo. O mercado tem uma atenção especial nesse público que se relaciona com os meios digitais de forma muito natural e criativa. Por essa razão, passa a ser utilizado tanto como um consumidor potencial, como também principal veículo de disseminação de seus valores. Para a política e para o mercado, a juventude é, sem dúvida, um grande e necessário investimento, e as Redes Sociais são o lugar exato para alcançá-las.

Eu fiquei pensando, nesses tempos de ascensão do fascismo, uma coisa é você fazer uma luta política a exemplo do que foi feito na ditadura militar onde não se tinha internet, onde os grupos guerrilheiros estavam atuando não existia internet. Hoje, pra qualquer lugar que a gente for, se a gente quiser fazer qualquer tipo de ação, a gente já está sendo monitorado, minimamente eles sabem quais são os procedimentos que vamos fazer para incidir na conjuntura. Esse debate aqui pra mim, está sendo muito bom porque quanto mais eu vejo, quanto mais a gente está conversando aqui, mais eu vejo que a gente tem muito que caminhar. (RMO Roda de Conversa)

Na estrutura descentralizada das redes, o enfrentamento de múltiplos interesses e das forças sociais em disputa se dá em muitas direções. À medida que grupos conservadores se expandem e atuam ameaçando a democracia, também há movimentos opostos, que tanto têm atuado buscando instalar uma cultura de acesso à informação muito mais aberta e dinâmica, atuando contra a onda das *fake News*, através da mobilização social a partir de diferentes pautas. Um exemplo é a rede Mídia Ninja, espalhada em 250 cidades do Brasil (WIKIPÉDIA, 2019), que se autodeclara como “uma rede de comunicação livre que busca novas formas de produção e distribuição de informação a partir das novas tecnologias e de uma lógica colaborativa de trabalho” (MÍDIA NINJA, 2019)⁴¹. Segundo a Wikipédia, o grupo ganhou repercussão internacional na transmissão dos protestos no Brasil em 2013, atuando ainda no fotojornalismo, fazendo transmissões ao vivo via celular. Na sua página, a Mídia Ninja registra “2 milhões de

41 Disponível em <http://midianinja.org/quem-somos/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

apoiadores e cerca de 500 pessoas diretamente envolvidas com o suporte de casas coletivas pelo Brasil” (MÍDIA NINJA, 2019). O site registra ainda que

A Mídia NINJA possui um amplo diálogo com midiativistas e grupos de mídias cidadãs em todo o mundo. Buscamos construir frentes internacionais e intercambiar experiências com ativistas, coletivos e redes de comunicação, além de impulsionar redes regionais, como o Facción – Red Latinoamericana de Midiativismo, com mais de 200 ativistas de comunicação em 21 países. (MÍDIA NINJA, 2019)

Como Mídia Ninja, sites como Rede Brasil Atual⁴², A Pública, Agência de Jornalismo investigativo⁴³, a Alma Preta⁴⁴, Brasil de Fato⁴⁵, Brasil 247, são a criação de uma outra esfera informacional que tem possibilitado dar visibilidade a temas de alta relevância para o debate das questões sociais, alargando as perspectivas de análise, alcançando um público diversificado, que não apenas recebe a informação e a divulga, mas também se posiciona sobre ela. A possibilidade disseminadora e de visibilidade das *hashtags*, por exemplo, têm gerado formas distintas de envolvimento das pessoas com os mais diferentes temas sociais. Em todas as partes do mundo, movimentos políticos, culturais, ambientais, fazem das redes digitais sua principal estratégia de divulgação de suas pautas e de mobilização social. Essa configuração digital não incide apenas em influências sobre a opinião pública, mas vai produzindo outras formas de participação social. Plataformas como a Avaaz⁴⁶, Change.org⁴⁷, por exemplo, trouxeram de volta à arena social os Abaixo-assinados *online* para petições públicas que, pela facilidade de colherem assinaturas, têm sido instrumentos cada dia mais utilizados em pautas importantes para a sociedade. Na página da Change.org Brasil, um dos destaques, em 2019, foi o abaixo-assinado “Somos Todos CNPq”, que reuniu mais de um milhão de assinaturas e conseguiu pressionar e garantir o aporte de recursos do governo federal para as bolsas do CNPq.

Essa possibilidade de mobilização de ações coletivas que ocorre via as Redes Sociais Digitais ou o ativismo digital, passou a ganhar visibilidade nas Jornadas de Junho de 2013 que, inicialmente, traziam a esperança de uma revitalização das lutas sociais, da presença do povo nas ruas, buscando a garantia de direitos e pressionando as contradições sociais, mas que, como seu viu, ganhou outros contornos. Bringel (2017)⁴⁸ é taxativo na análise desse movimento:

42 Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 nov. 2019

43 Disponível em <https://apublica.org/>. Acesso em: 08. nov. 2019

44 Disponível em <https://almapreta.com/> Acesso em: 08 nov. 2019

45 Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/> Acesso em: 08 nov. 2019

46 Disponível em <https://secure.avaaz.org/page/po/> Acesso em: 20 nov. 2019

47 Disponível em <https://www.change.org/pt-BR> Acesso em: 20 nov. 2019

48 4 anos das Jornadas de Junho: como a militância política se transformou? Entrevista à revista do Instituto Humanistas Unissimos - IHU - on-line, 2017. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/569054-4-anos-das-jornadas-de-junho-como-a-militancia-politica-se-transformou>. Acesso em: 20 nov. 2019

Eu não concordo com essa interpretação que diz que as pessoas saíram às ruas em **2013** porque o país, apesar de ter melhorado muito, ainda era insuficiente e o povo queria mais. Essa é mais uma dessas explicações normativas que não faz muita autocrítica das contradições políticas que o Brasil viveu em termos de aliança de classe, de modelo neo-desenvolvimentista e extrativista extremamente devastador.

Na esteira das contradições até aqui expostas, é possível compreender a heterogeneidade de campos políticos em disputa, em todos os espaços. Desse modo, é ímpar dialogar criticamente com a dinâmica das Redes Sociais Digitais, que além de disseminarem conteúdos (que perpassam estas disputas), moldam formas de participação social que melhor atendam aos distintos campos de interesses, uma vez que “essas redes sociais que estão sendo usadas para impulsionar os protestos são controladas por plataformas comerciais e mercantis e, de fato, isso implica em assimetrias e lógicas de poder” (BRINGEL, 2017, n.p). Na análise da Comissão Pastoral da Terra- CPT,

O país da ruptura política, 2015/2018 – entre o impedimento da presidenta Dilma e a eleição do capitão Bolsonaro –, se parece muito com aquele do polêmico filme vanguardista de 1967: populistas, fundamentalistas religiosos no governo resultado de um golpe de estado; corrupção sem limites nas relações das classes dirigentes entre si e com empresários transnacionais, a despeito, no caso presente, da seletiva e instrumentalizada operação “Lava Jato” de “combate à corrupção”; povo desmobilizado, enganado pelas versões da mídia que distorcem os fatos, hoje potencializadas pelas chamadas “redes sociais” e suas “fake news”; oposição de esquerda sem rumo, afeita ao Estado mais que às ruas... (CPT, 2019, p. 11)

Na minha perspectiva, muitas vezes eu penso que essa cultura digital nos isola, nos deixa mais individualista, no nosso mundinho, na bolha. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Para Bringel (2017), os formatos de manifestação da participação social na cultura digital apontam para “uma tendência de maior individualização do ativismo, no qual muitas pessoas saíram às ruas sem partido, sem uma organização por trás, como se o protesto em si fosse mais importante que a lógica do movimento” (BRINGEL, 2017). Para Gadea (2013), é um tipo de “despersonalização” e “instrumentalização da vida”.

Estes jovens mobilizados fazem parte de uma geração com limitado “capital político” (se comparado com o das gerações anteriores; o que não quer dizer que não estejam informados sobre os devaneios da prática política. Espero que não se interprete mal esta constatação e se capte o sentido aludido aqui), com um “capital cultural” médio, mas, fundamentalmente, com um altíssimo “capital social”. Inseridos no ambiente de ascensão da heterogênea classe média do país, alguns têm se ideologizado “às pressas” para, justamente, conseguir dar conta do seu “capital social”. Compreende-se por “capital social” as capacidades de garantir benefícios e, neste caso, capacidade mobilizatória e de identidade política em virtude da pertença a redes de

relações heterogêneas e diversas, à “estrutura de relações” que possibilitam a circulação da informação necessária para o agir “politizado” e “engajado”. (p. 50)

Bringel (2017) vai dizer que é fundamental compreender que o ocorrido, desde as manifestações que marcaram o país em 2013, foi uma mudança significativa na concepção de vida da própria sociedade, um “deslocamento cognitivo”, com efeitos vastos na subjetividade dos sujeitos.

E para entender isso, a gente precisa compreender o papel da religião nos territórios, o papel de uma lógica de empreendedorismo individual, a emergência de uma nova cultura militante. Entender também como as novas tecnologias impactam tanto na socialização dos jovens como em novas formas de convocar os protestos. (BRINGEL, 2017, n.p)

Grande parte desses movimentos, segundo Poupeau (2007, p. 47-48), transforma “os meios em fins, o êxito é dado não pelas conquistas, mas pelo número de participantes e seu impacto midiático na sociedade. Castells (2013), explicando estes movimentos que se constituem via rede, diz que eles trazem, em si, a marca das transformações culturais da própria sociedade em que eles se produzem. São movimentos “amplamente constituídos de indivíduos que convivem confortavelmente com as tecnologias digitais no mundo híbrido da realidade virtual” (p. 170), cujos comportamentos são próprios de uma cultura da autonomia proporcionada pela conexão (internet), que se entrelaça às novas gerações, formando seus valores, objetivos e seu estilo organizacional. São articulações de uma geração integrada à internet, que encontrou na horizontalidade da comunicação em rede uma forma de contestar as fragilidades da democracia e se opor ao formato das relações e definições políticas.

Ainda que essas questões defendidas por Castells encontrem eco na realidade empírica, muitos são os fatores, como vimos, que entrecruzam tais intencionalidades. Não custa retomar Marx e Engels (2007), quando reiteram que no antagonismo de interesses da sociedade de classes, a consciência social ganha a forma de ideologia, constituindo-se reflexo das relações sociais dominantes. O sujeito autônomo, como diz Alves (2005), “é uma ficção burguesa. É provavelmente a principal promessa civilizatória frustrada pelo capital. O que significa que estamos diante de um processo histórico-dialético intrinsecamente contraditório” (ALVES, 2011, p.420).

Ao mesmo tempo que a estrutura das redes é um canal aberto para posturas autônomas, que podem, de fato, aperfeiçoar a participação democrática, como defende Castells (2012), é esse espaço que se faz base para uma estrutura de vigilância e controle social, como jamais foi visto. Dessa mesma estrutura potencializadora de muitas linguagens, de hibridismo de culturas,

da liberdade de posições, nascem também as mais aperfeiçoadas formas de coerção, de manipulação da consciência individual e coletiva, visto que, como alertou Vigotsky, a consciência social é, antes de qualquer coisa, um produto social. Nada na rede passa despercebido, ainda que sobre ela não haja um aparente controle.

Se, à época da Dialética do esclarecimento, quando Adorno e Horkheimer (1985) apresentaram o conceito de Indústria Cultural enquanto um sistema, dele faziam parte cinema, rádio, televisão, sistemas urbanos, arquitetura etc., hoje, podemos considerar seu alargamento a partir de um avanço tecnológico e digital, cuja função de fomentar a reprodução do vigente via experiências substitutivas, como apontou Maar (2000), representa o nexo entre a indústria cultural da década de 1940 e a indústria cultural atual e suas novas facetas (ANTUNES; MAIA, 2018, p. 191)

Gadea (2013), analisando as manifestações alavancadas pela juventude de 2013, diz parecer haver uma substituição da “clássica ‘consciência de classe’ para a ‘consciência de rede’” (p. 50). Segundo o autor, “nesse clima, toda a nomenclatura atual, que na lógica do mercado de trabalho e nos institutos de ensino aluda à ‘gestão’ e administração da própria vida, soa como frio mecanicismo que engole o direito a um ‘bem viver’” (GADEA, p. 50). O que o autor reforça com tais observações é que se sobressai, nesse atual momento, um capitalismo que aposta todas as suas fichas na individualização das lutas, colocando os desejos pessoais/particulares (que, ainda assim, não se constroem fora das relações de dominação produzidas na sociedade de classes) como condicionantes exclusivos para a participação social, apartando tais interesses das demais relações e lutas sociais. Perde-se de vista que

A consciência individual se constitui pela apropriação e internalização da consciência social, por meio da mediação de um sistema de conceitos, na forma de modos de pensar, agir e sentir. Constitui-se, então, como expressão da consciência social, e é ao mesmo tempo em que nas relações sociais entre os indivíduos e suas consciências que se produz a consciência social. Nesse processo dialético, “a vertente individual se constrói como derivada e como secundária sobre a base do social e segundo seu exato modelo” (Vigotski, 1999, p. 82). (ALMEIDA; ABREU; ROSSLER, 2011, p. 552)

A lógica da participação que se dá (e só encontra razão de ser) por motivações particulares (ainda que sejam interesses alinhados a um determinado coletivo) é a mesma que vai atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela superação de seus próprios infortúnios. Araújo (2007) faz a seguinte observação:

A crise do capital, expressada na crise estrutural do modo de produção capitalista como sistema de controle social metabólico, requer que para que o capital se reproduza e recomponha, destrua as forças produtivas necessárias para o seu próprio desenvolvimento, exigindo uma reestruturação produtiva e

ajustes estruturais, jogando o peso da crise sobre o trabalho, ou seja, sobre a classe trabalhadora. (p.20)

Desse modo, é colocada no sujeito (ou no seu grupo, comunidade, instituição) a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso pessoal ou coletivo. Criou-se a ilusão de que o atendimento às pautas específicas substitui as pautas maiores dos interesses de toda a sociedade. Se não as substitui, ao menos, as têm colocado em lugar menor. Essa teoria que ganha corpo nas relações sociais em todas as áreas, faz com que não haja uma reação popular intensa contra as iniciativas, por exemplo, de enfraquecimento das organizações representativas dos interesses dos trabalhadores em todo o país; ou mesmo contra a revogação de direitos constitucionais que afetam as minorias sociais (mulheres, negros, índios, Camponeses); ou ainda, permite que avancem as ações em torno de políticas, que sob o respaldo da meritocracia, ferem princípios, também, constitucionais, os quais embasam a administração pública (impessoalidade, a transparência, a prevalência do interesse público), como tem ocorrido nas atuais reformas no Brasil. Tais reformas enfraquecem drasticamente, o estado democrático de direito.

Alves (2011) nos ajuda a compreender melhor essa complexa e contraditória lógica, quando afirma:

As novas tecnologias deram mais poder ao capital não apenas na alocação dos “fatores de produção”, mas na luta contra o trabalho organizado. É importante salientar que, nesse sentido, as novas ações tecnológicas aparecem como armas da ofensiva do capital na produção, alterando profundamente os termos da luta de classes e as relações dos grupos capitalistas com a classe trabalhadora organizada, particularmente no setor industrial. (p. 70)

É, a gente tá vendo aí que esse processo da evolução das tecnologias não vai parar, a gente percebe que a tecnologia vem desde a questão da escrita até hoje com essa tecnologia aí tão desenvolvida, tão avançada. A gente não pode fazer dessa evolução toda um conflito pra nossa vida. Mas sim, fazer dela uma oportunidade de ter esse conforto, se for conflito, será em todos os ambientes, em casa, escola, trabalho... tem que fazer delas, aliada, para nos dar um conforto. Precisamos nos encaixar, encarar isso...(P1 E, Roda de Conversa 1)

Portanto, as mudanças nos padrões comunicacionais que as tecnologias digitais nos trazem, as Redes Sociais como uma esfera pública de manifestação de amplos e diversificados interesses, a reconfiguração das formas de ativismo, participação, mobilização e organização social em rede, que irrompe fronteiras, tenciona, instaura e expõe os grandes conflitos da sociedade, confirmam que a cultura digital não é outra cultura, senão a cultura da sociedade atual.

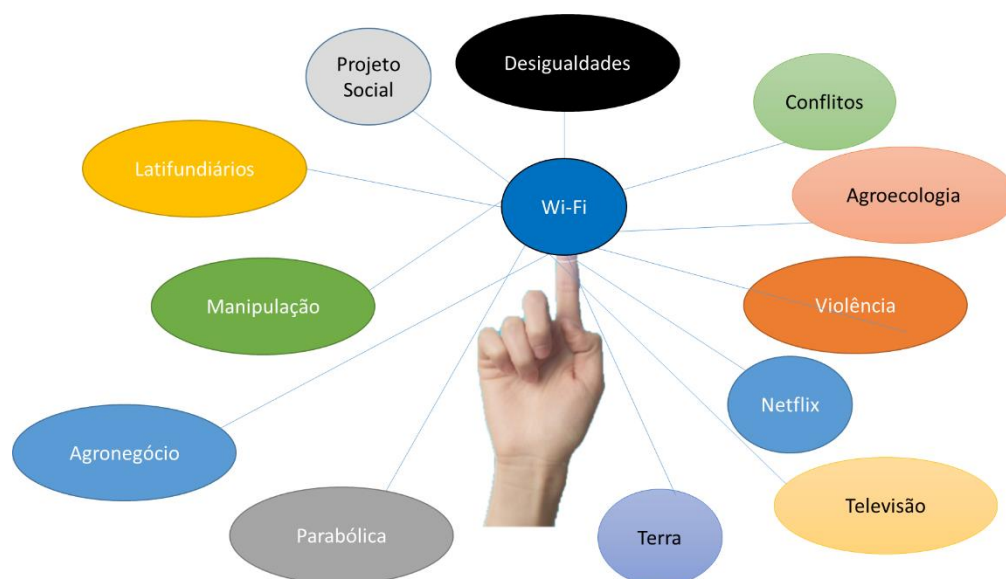
Uma coisa somos nós, nossa relação com as tecnologias... eu não me considero nativa digital, acho que na minha época já existia internet mas eu

não acesso efetivamente, pobre, paupérrimo, então não tinha acesso. E hoje assim, as crianças já fazem vídeos no youtube, tem seu próprio canal, o universo delas gira em torno das tecnologias, então são outras relações, outras formas de vivenciar a tecnologia, essa cultura digital que, talvez, seja um pouco estranha para a gente, mas que é super dentro da lógica da convivência delas. Acho que o grande desafio da nossa geração é tentar acompanhar esses movimentos. Acompanhar e de certa forma, se inserir. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Estar *on-line* ou *off-line*, estar em movimentos constituídos em redes virtuais, ou não, não são a grande questão a ser enfrentada. O que nos está sendo exigido é uma maior capacidade de compreensão de quais fatores determinam esse movimento que incide nos fluxos (conteúdos, processos, alcances) das redes, da internet, levando-as para diversos pontos de cruzamento, que ultrapassam a relação dos indivíduos com as tecnologias digitais e que atuam na estruturação das relações de produção da vida, em todas as suas dimensões.

SEÇÃO V

O CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO: "ALÉM DAS CERCAS EMBANDEIRADAS QUE SEPARAM OS QUINTAIS", HÁ LUTAS!



Disse o velho índio à tribo, mantendo no olhar o brilho: “O que acontecer à terra, acontecerá a seus filhos”. É a sentença dada pela própria natureza, que mostra aos homens tão “fortes” a sua grande fraqueza; por não saber conviver, destroem só para fazer da morte surgir riqueza. E assim despem a terra, de toda sua cobertura, deixando à mostra as feridas em sua carne batida, veias secas, sem poder levar a vida.

(Ademar Bogo, **Carta de Amor Nº 10, À Terra**. 2007)



Fonte: Acervo da Pesquisadora

O Campo não é mais o mesmo. Mas, há muito do mesmo no Campo. Para melhor entender o que essa afirmação quer dizer é preciso avançar na compreensão das contradições que se sobressaem na atualidade. À luz da explicitação destas contradições, é possível construir um entendimento de que as mudanças em curso no Campo são de diferentes vieses e que nem todas estão, necessariamente, assentadas em um terreno novo. Ainda assim, é possível afirmar que o Campo do século XXI não é o mesmo Campo dos séculos passados. Apesar de não se ter superado as desigualdades gritantes que excluem milhares de camponeses, e de ainda ser atual a luta pelo direito a viver na terra, direito à água, à escola de qualidade, dentre outros direitos historicamente negados, é possível afirmar que houve ampliação dos direitos sociais nas últimas 3 (três) décadas, desde a ascensão do governo Lula, e que o acesso às políticas públicas, uma maior distribuição de renda, advindas da agenda política dos governos do PT, alteraram a cultura e a produção socioeconômica do campo .

[...] Depois da carta aí veio um negócio de Telebahia, acho que vocês nem sabem o que é isso: um aparelho telefônico onde a gente pagava a ligação... ficava dentro da cabine... especialmente aos domingos, uma fila enorme porque era o dia que o povo da roça ia se comunicar com seus filhos. Você não tinha nem a privacidade de conversar com outra pessoa, porque a fila escutava o que estava dizendo e ficava dizendo “ligeiro”... depois chegou o orelhão, que eu lembro que a gente comprava a fichinha que a gente bota no “sinuque”... depois foi evoluindo... foi o cartão... e aí vai evoluindo essas tecnologias. Eu me lembro quando a gente começou a ter acesso ao celular lá na roça. Era enorme, parecia um adobe. Aí, duas vezes na semana eu tinha que sair da minha comunidade (que não tinha energia) para vim para o Caldeirão, carregar a bateria. Meus irmãos já diziam qual era o dia que ia ligar, o horário que ia ligar, porque só ligava o celular nesse horário para não descarregar. A mesma coisa acontecia com a televisão, a bateria do carro, toda semana tinha que levar essa betaria para carregar pra assistir a televisão. Como nosso programa preferido era a novela, você contabilizava os minutos da propaganda, desligava a televisão, nesse tempo do comercial e ligava de novo quando começava o capítulo... era todo um processo para a gente ter esse acesso. Hoje você consegue perceber que isso já faz parte da nossa realidade lá na roça, onde a gente está... tem wi fi, isso te dá um conforto maior. A gente vê como essas tecnologias aceleraram nos últimos 12 anos. Do fax ao telefone, ao celular, foi muito rápido. Quando era criança ouvia um rádio a pilha (nem sei se vocês sabem o que é pilha [risos]). Era um rádio de madeira que ficava em um canto da sala.(P1 E – Roda de Conversa 1)

Na esteira destas alterações, vimos que, desde o advento da televisão, a escola já não era mais o único meio de acesso a um conhecimento distinto daquele que se produz em casa, no trabalho e em outros espaços sociais da vida camponesa. A televisão chegou ao Brasil nos anos 1950 e assumiu um papel educativo importante na constituição da cultura e das identidades, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. Considerando que o país ainda possui

11,3 milhões de pessoas (com 15 anos ou mais) em situação de analfabetismo (6,8% da população)⁴⁹, a televisão foi (e ainda é) uma fonte importante de informação, de entretenimento, de educação, de visão de mundo, das relações sociais, da formação de gostos, difusão de valores e de incentivo ao consumo em massa. Seu potencial de alcance e penetração populacional ainda é alto, mesmo com a popularização da internet e das mídias digitais, que ampliaram e alteraram as possibilidades de comunicação, informação, diversão e educação. Nas áreas rurais, contudo, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) ainda não se constituem direitos de todos, visto que há lugares que, sequer, possuem energia elétrica. No ano 2000, segundo Freitas e Silveira (2014, p. 1), o Censo do IBGE (2014) havia identificado “dois milhões de famílias, em um universo de aproximadamente dez milhões de pessoas, vivendo no meio rural sem o benefício da energia elétrica. Desse total, 90% viviam com até três salários mínimos e 33% com menos de um salário”. O Programa Luz para Todos do Governo Federal, nas gestões Lula e Dilma, até julho de 2011, promoveu o “acesso à energia a dois milhões, oitocentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e nove domicílios, beneficiando quatorze milhões, vinte e três mil, trezentos e quarenta e cinco pessoas” (FREITAS E SILVEIRA, 2014). Ainda que o número de pessoas sem energia elétrica não tenha sido zerado no campo, onde a energia chegou, seu acesso tem efeitos muito expressivos, especialmente no que diz respeito à organização da vida das comunidades.

Uma outra coisa que eu percebo é em relação a essa antena, essa maior aí, parabólica, eu trabalho numa comunidade aqui, é município de Itiúba, e assim tem muitas casas que ainda são de taipa, outras de adobe, que são bem carentes, mas a antena parabólica está lá, às vezes elas tomam assim metade do telhado, sabe? Outras vezes são colocadas até assim, no terraço mesmo, mas a antena parabólica está lá, então modificou muito mesmo a vida das pessoas... passou a influenciar muito mesmo, tanto positivamente quanto negativamente, a gente observa isso né? E diante de todas essas tecnologias que a gente vê hoje, que a gente já tem disponível mesmo, a gente percebe assim que não foi capaz de diminuir as desigualdades sociais, né? Pelo contrário, elas têm acirrado mais ainda, eu acredito. Entre esses dois lados, ricos e pobres, né?, que aquele que não tem, ele quer a todo custo possuir, ter, e vai fazer o que puder, o impossível e até mesmo fazer coisas erradas, né? Fazer o impossível para adquiri-las, né? E também essa questão das crianças, bem pequenininhas, né? Meu neto mesmo, tá com um ano e pouco e ele já tá viciado... é só colocar lá ó, e ele passa o tempo todo já sentado ou deitado só assistindo! Gente, pelo amor de Deus! Eu acho isso um absurdo! (LC Q, Roda de Conversa 2).

49 Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018. A Pesquisa também aponta que a região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%), em torno de quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (3,5 e 3,6%, respectivamente). Na Região Norte essa taxa foi 8,0 % e no Centro-Oeste, 5,4%.

Segundo Freitas e Silveira (2014), os resultados da “Pesquisa Quantitativa Domiciliar de Avaliação da Satisfação e de Impacto do Programa Luz para Todos”, realizada em 2009, mostraram que o crescimento da demanda por eletrodomésticos, principalmente a TV, cresceu 79,3%, seguido pelas geladeiras (73,3%) e aparelhos de som (45,4%) (FREITAS; SILVEIRA, 2014, p. 13).

Enquanto a gente estava conversando, aqui, lembrei de como estas tecnologias chegaram na minha vida. Lá no Campo, lá na roça de onde eu venho. Meus irmãos saíram tudo. Uns foram morar em São Paulo e eu???? em Salvador, então ficamos eu, pai e mãe... os dois velhinhos e eu mais jovem e aí, para ter acesso às informações... Lembro que quando a gente se comunicava era na carta, que levava um mês, quinze dias pra gente ter um retorno. (P1 E, Roda de Conversa)

A cultura televisiva se ampliou, especialmente, com a chegada da parabólica e da TV a cabo nas comunidades rurais. No ano de 2015, visitando um assentamento do movimento CETA⁵⁰, no município de Pindobaçu-BA, fui gentilmente convidada para almoçar na casa de uma senhora. E ao servir o almoço, ela ia explicando o cardápio, falando dos alimentos saudáveis que tinha à mesa, ressaltando que havia aprendido aquelas receitas assistindo o Programa ‘Bela Cozinha’ em um canal fechado. Segundo ela, desde que começou a ver o programa, tinha mudado a alimentação da família, inserindo alimentos e um cardápio mais saudáveis. Ali mesmo, conversando com aquela senhora, fiquei pensando como aquilo era ‘revolucionário’. No meio de um assentamento (ou como se diz por estas bandas do Semiárido, ‘no meio do mato’), as pessoas estavam atentas para questões importantes, ligadas e conectadas ao mundo e às novas questões que estão sendo pautadas em diversos setores da vida. Fiquei pensando o quanto aquilo era benéfico (Ôps! A TV não é apenas ruim!!). Havia algo importante sendo socializado e, mais ainda, como o acesso àquela informação (e outras) se constituía um direito a ser ampliado a muito mais pessoas. A internet segue o mesmo percurso, embora sua expansão seja mais rápida e mais fácil, tendo em vista a mobilidade que lhe é característica.

Mesmo que ainda haja um grande contingente populacional sem acesso a estas tecnologias no campo, o que se vê é que, onde ela já chegou, não há como negar que a vida se alterou ainda mais, tanto nos aspectos biológicos (a exemplo do horário de dormir que não é mais depois da novela das ‘9:00h’), como em outros aspectos culturais, a exemplo da adesão às Redes Sociais que tem criado hábitos de convívio diferentes.

50 Movimento dos Trabalhadores Assentados e Acampados.

Vejo que isso traz algo de crescimento pra gente, logicamente que quando a gente está em uma cultura, que vem outras culturas, ela vai se transformando, ela vai se modificando, então isso fez com que o Campo, hoje, não seja mais o Campo de trinta anos atrás, que era o Campo que eu vejo, talvez, não tão arcaico, porém, mais humanizado. Eu vejo mais nesse sentido da humanização, de sentir o outro, de estar com o outro. Diante dessas tecnologias, eu percebo que a gente está próximo, mas ao mesmo tempo está distante... em nossas casas, com a nossa família. Às vezes a gente está ali o tempo todo e não está despertando a sensibilidade de perceber o outro, de estar com o outro. A gente está com a tecnologia, todo mundo no Campo tem acesso às diversas tecnologias, a gente tem acesso à internet e isso está sendo mais atrativo do que o outro em si, a pessoa do outro em si, ali próximo. (P1 E, Roda de Conversa 1).

De fato, o tempo dos recados levados a cavalo, ou dos meses e anos incomunicáveis com os parentes em outras cidades, das longas conversas no terreiro no fim da tarde ou dos vaqueiros em seus cavalos, saindo para juntar o gado, são parte de um cenário cada dia mais distante do Campo da atualidade. No tempo das amplas conexões digitalizadas, as pessoas se reúnem em frente à *Smart TV* (assistindo filmes na *Netflix*, a novela ou o jornal), ou mesmo conversando ao celular, enquanto outras teclam nos computadores ou digitam nos *smartphones* e *tabletes* conversas em tempo real, com os parentes em São Paulo ou em qualquer outro lugar do mundo, via grupo da família pelo *WhatsApp*.

Como a colega falou, junta a galera e aí se esquece do mundo. Eu tiro por umas colegas minhas, quando a gente se junta pra conversar, só que ficam toda hora no celular e depois dizem “você falou o quê mesmo?” Então eu acho que o celular é um instrumento bom se a gente souber usar e muitas vezes a gente usa de forma incorreta. Se a gente fosse usar e soubesse se controlar, eu acho que é positivo, mas, se não, é muito negativo. Eu me faço essas perguntas porque eu fico aqui na escola e eu não ligo por ficar sem celular, mas quando estou em casa é toda hora. (E 3, E, Roda de Conversa 1)

No Campo que vemos neste século, os vaqueiros vão “pastorar” os animais montados, não em cavalos, mas em motos, e munidos de um celular, sempre conectado à internet pelos dados móveis. É curioso ver que, em comunidades que ainda não dispõem de serviço de telefonia móvel, há pessoas com celulares que só utilizam quando estão em locais que pegam o sinal. Ainda assim, elas têm *WhatsApp* e estão nas Redes Sociais. Ou seja, as pessoas querem se comunicar, querem se inteirar da vida e de todas as possibilidades que ela oferta.

O computador, na primeira geração da Web, fez uma reviravolta nas formas de acesso à informação. Com ele, vieram os *sites* de notícias que dispersaram a atenção da televisão, as cartas escritas à mão viraram *e-mails*, que hoje vão sendo gradativamente menos utilizados, devido aos aplicativos de bate papo, os quais dão a sensação de romperem com as distâncias geográficas (por permitirem conversas instantâneas via áudios, vídeos, imagens), dando uma

sensação de intimidade e, conseqüentemente, deixando menos presente a necessidade do deslocamento físico, dos encontros presenciais.

No Campo de hoje, quando direitos básicos passaram a ser acessados em maior escala, as barreiras comunicacionais são rompidas, ao mesmo tempo que outras se instituem devido às novas necessidades que estes acessos trazem consigo⁵¹. Esse complexo movimento vai alterando o cotidiano das comunidades, especialmente a dinâmica de vida das gerações mais novas, que acabam impulsionando as outras gerações e as práticas educativas comunitárias, confrontando suas bases e instalando diferentes conflitos culturais.

Eu uso muito meu celular. Assisto meus vídeos, filme, uma outra observação que eu faço com relação ao uso do celular por que, às vezes, a sensação que a gente tem é que ele isola a gente, deixa a gente isolado do universo, assim, por que a gente fica muito preso ao celular, mas eu, ao mesmo tempo, faço a seguinte análise, ao mesmo tempo que ele nos distancia, ele nos aproxima das pessoas, né? (P1 E Roda, de Conversa 2)

A abertura comunicacional, proporcionada pelas tecnologias digitais, não apenas conectou os camponeses a tudo que está além das cercas, além das serras, além dos rios, das matas, mas também deu visibilidade e ampliou a disputa pela palavra, pelo direito de portar e acessar a palavra, de manifestar opiniões, de expressar pontos de vista, de se contrapor ao esperado e, também, de afirmar, defender o inesperado. Na conexão com tudo mais que há no mundo, tanto o sujeito como a palavra vão sendo alterados, porque a cultura, em si, também se altera, diversificando e abrindo novos campos de conflitos. Nesse sentido, é bom relembrar a já citada afirmação de Souza (2017), de que as ideias dominantes numa dada sociedade são sempre as ideias das classes dominantes. Por essa razão, a própria palavra que expressa um direito reivindicado, quase nunca é isenta destas relações de dominação que alteram o modo como o sujeito se constitui e fundamenta a sua própria palavra.

Eu também uso muito o celular, assim... mais pra rede social né? Eu também, nesse mesmo sentido que a colega colocou. Qualquer dúvida que a gente tem hoje, a gente tem esse instrumento que se torna bem mais fácil o acesso a tudo, então a gente usa mais nesse sentido e também pra não se sentir assim tão desconectado do mundo, por que como ele colocou, se a gente não tem

51 Para fazer parte do mundo conectado via internet e usufruir de todas as possibilidades que ele dispõe, é preciso que os sujeitos tenham o domínio de códigos de leitura, escrita e de interpretação básicos e ou para além deles. O historiador das práticas da leitura, Roger Chartier, caracteriza como ‘*analfabites*’ aquelas pessoas que, embora saibam ler e escrever (convencionalmente), ou seja, dominam os suportes tradicionais de escrita, não têm as mesmas condições diante das mídias digitais e da internet, acabam ficando à margem das demandas sociais ou estabelecendo uma relação estritamente de uso imediato. Uma outra parcela, que sequer conseguiu o direito às condições básicas de comunicação (ler e escrever), permanece, portanto, deslocada, só que agora em uma escala de marginalidade ainda maior. Marcuse (1999) nos lembra que “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (p. 74), tanto a libertação quanto a dominação.

esse instrumento na nossa mão, pra gente está sabendo o que está acontecendo no mundo, a gente por exemplo que trabalha dentro da EJA, a gente fica muito sem saber, então é o meio que a gente tem pra está sabendo o que está acontecendo no mundo e a gente fica o tempo todo querendo saber através desse instrumento que nos facilita essa comunicação. (P3 E, Roda de Conversa 2)

As lutas sociais no Campo partem do confronto central que se constitui da desigualdade do acesso aos bens e serviços básicos (terra e água), os quais subsidiam a defesa de um projeto societário que expõe a contradição fundamental entre capital e trabalho, a partir dos modos de fazer agricultura: a agricultura camponesa de um lado e o agronegócio do outro (CALDART, PEREIRA, et. Al. 2012). Ainda que essa seja a centralidade da luta, outras lutas passam por dentro desse confronto maior, como a busca pelo reconhecimento dos camponeses para sua própria condição de existência, pela quebra da vida no anonimato, do silêncio via palavra negada que os fez invisíveis enquanto sujeitos sociais e culturais, sobretudo, perante o Estado no desdobramento das políticas públicas.

O processo de reestruturação produtiva, as (re) configurações socioeconômicas advindas do progresso tecnológico, as formas de inserção sutis e mais invasivas do capital em todos os âmbitos da estrutura social, trouxeram para o Campo conflitos não exclusivamente centrados na disputa entre ausência ou presença, garantia ou violação dos direitos negados aos camponeses. Há conflitos culturais que se intensificaram com as tecnologias digitais da informação e comunicação que tanto são vistos numa perspectiva de ruptura positiva, como também, negativa, dos modos de viver no Campo, incluindo aí as formas de educação, as manifestações culturais e a subjetividade. Estes conflitos não dizem respeito apenas à intensa (e cada dia mais naturalizada) presença do capital, se apropriando da terra, da água, alterando drasticamente os modos de produção econômica, violentando a vida e toda a ecologia humana no meio rural, tampouco às mudanças de hábitos na rotina das pessoas (que também interfere nas formas de produção econômica).

Um elemento que se destaca importante, e que foi historicamente negado aos camponeses, diz respeito ao direito de dizer a palavra, de posicionar-se no mundo a partir da manifestação de uma inteligência que lhe foi sonogada pelos rótulos da ignorância, pela oferta precária da escolarização, pelo estereótipo da brutalidade, da incapacidade de pensar, de produzir um outro tipo de conhecimento e de presença no mundo, que não apenas o trabalho braçal manifestado na lida com a terra, com os animais.

Então, eu vejo assim, uma mudança muito grande a partir dessa tecnologia do celular, a gente percebe um avanço significativo na vida da gente e eu particularmente não consigo mais me visualizar sem, por que é o contato

imediatamente com as pessoas que estão distantes, é você tá antenado com as notícias que chegam até você, com uma velocidade muito grande, as coisas estão acontecendo e ao mesmo tempo você já está sabendo tudo que tá acontecendo em São Paulo, o que tá acontecendo não sei aonde. Então você tem dúvida de qualquer coisa, você recorre a ele e dá uma resposta imediata. Às vezes você até está fazendo uma comida, não sabe mais como faz e corre lá e o celular já te ajuda, então, assim, eu não me vejo mais sem ele. Quem viu... eu particularmente ainda tive a oportunidade de ver mãe escrevendo com a pena, né? Então quem viu alguém alfabetizando com tinteiro, com uma pena, com não sei o que, pra ter hoje essa tecnologia, eu vejo um avanço muito grande na vida da gente, e isso nos possibilita uma melhor qualidade de vida, por que coisas que antigamente levavam três, quatro dias pra você resolver, até meses, você resolve num segundo, rapidinho você resolve. (P1 E, Roda de Conversa 2)

As tecnologias digitais, a *internet*, os computadores e *smartphones*, representam a possibilidade desta visibilidade. Especialmente para as juventudes, é mais do que uma oportunidade de demarcação de existência, do auto reconhecimento como sujeitos sociais e culturais e do anúncio dessa condição ao mundo sem fronteiras das redes *online*. O simples fato de ter ao seu alcance a autonomia e a possibilidade de dizer (das mais diversas formas) a palavra, de fazer-se visto, ouvido, sentido, confirma a irreversibilidade dos efeitos da cultura digital no Campo. “É a partir do processo vital e do conjunto de relações sociais produzidas que nascem as representações ideológicas, o imaginário social, enfim, o que o homem pensa de si e do mundo a sua volta” (SCHLESENER, 2016, p 47). Mais do que nunca, a *internet* e suas tecnologias de acesso são a via possível, concreta e sedutora, de apresentar-se ao mundo, misturando-se a tudo o mais que há nele, sem ter que necessariamente assumir uma identidade geográfica ou cultural e, também podendo fazê-lo, com ampla escala de alcance, se assim desejar.

O bom de tudo isso é, por exemplo, você tem ali um meio de pesquisa muito grande na sua mão. Se você está ali trabalhando um conteúdo e não tem tempo para aprofundar, e se depois ele tiver essa consciência pra fazer essa pesquisa, ele vai crescer mesmo o conhecimento. O problema são as outras coisas que vêm junto com essa facilidade... o problema está aí. (P1 E Roda de Conversa 1)

A expansão tecnológica digital da informação e comunicação é, em si, incorporação de instrumentos culturais do capitalismo urbano nas comunidades rurais, que se produz sob a sensação de haver uma certa fusão cultural (devido ao caráter híbrido das Redes Sociais, sobretudo), como se as diferenças e as desigualdades passassem a ser irrelevantes e, para muitos, até inexistentes.

Ao compor os diversos espaços de formação da juventude, percebemos que o tempo ou os tempos não são os mesmos para eles, e que essa dimensão não

tem tanto valor significativo, apesar de intervir de forma direta na maneira em que se constitui e se apresentam como jovem, rompendo na atualidade com o estigma do “Jeca Tatu” e do “ignorante”, levando-se em consideração que, cada vez mais, adentra ao Campo os aspectos inerentes ao crescimento tecnológico e nesse movimento de hibridização, não mais se distingue como uma coisa da cidade ou da roça, mas como algo que faz parte da rotina diária desses sujeitos. (OLIVEIRA; RIOS, 2016, p. 245)

Há, sem dúvidas, uma internalização de tais instrumentos, que trazem consigo tanto as possibilidades de fortalecimento da formação humana (no sentido de acesso aos bens culturalmente produzidos), como ampliam, asseveram e complexificam a presença e efeitos da cultura do capital no Campo, colocando para as famílias, escolas, organizações e movimentos sociais questões novas e desafiadoras, que ainda precisam ser melhor compreendidas e enfrentadas. Nesse sentido, recorremos ao que Martins e Rabatini, à luz da psicologia histórico-cultural, esclarecem:

O conceito de internalização, por sua vez, deve ser apreendido como um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já existia como a criação do que ainda não existe. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade, transmutando as capacidades do gênero humano, da humanidade como um todo, em capacidades do indivíduo. (MARTINS, RABATINI, 2011, p. 355)

As tecnologias digitais são elementos culturais, não são apenas coisas, ferramentas, meios, elas trazem consigo um conteúdo comportamental, valorativo, atrativo e impositivo de certos modos de ser, agir, pensar, desejar, admirar, que se misturam ao cotidiano do Campo, com forte efeito cultural, principalmente nas crianças e jovens⁵².

LC - Tem as vantagens, mas tem as desvantagens, por que você vê... todo mundo só tá na internet e esquece dessa outra parte que foi deixando pra trás, por conta da internet. Quem quer mais saber de brincar, né? As crianças não brincam mais, é tudo nesse mundo, não tem tempo pra brincar. Quando chega em casa, já vai pegando o celular!

P2 - Eu tiro pelos meus filhos em casa. Às vezes estou no quarto, os meninos na sala: “mãe, isso e isso”! Eles não vão lá abrir a porta do quarto, manda a mensagem.

52 Estamos trabalhando com a categoria “jovem”, tomando como parâmetro exclusivo, a idade (15 a 29 anos) definido no Estatuto da Juventude a partir da Lei 12.852/13. Quando nos referimos ao longo do texto, aos “jovens do Campo”, fazemos referência estrita aos estudantes, filhos de Camponeses e moradores das comunidades rurais, alunos das escolas participantes desta pesquisa, os quais fazem parte dos mais de três milhões de jovens nordestinos, residentes no meio rural do Brasil, segundo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Não há intenção de fazer generalização a partir de suas falas ou mesmo das análises aqui traçadas, tomando-as como definidores das características e/ou mesmo da realidade dos demais jovens do Campo. Nossa leitura, aqui, se situa nos sujeitos e contextos concretos delimitados nesta pesquisa.

P3- Mas eu e meu esposo é do mesmo jeito, eu tô lá no quarto, ele tá lá na sala assistindo televisão, ele não quer sair da televisão, quer falar tudo pelo celular.

P2- Tornou as pessoas muito individualistas, né?

P1-É, cada um no seu quadrado. (Escola Q, Roda de Conversa 1)

Na perspectiva histórico-cultural, “a cultura é produto das leis históricas, da atividade prática do conjunto dos homens, conseqüentemente, substrato de suas condições concretas de existência”. Nesse sentido, “o indivíduo é ao mesmo tempo produtor da cultura e o produto de suas internalizações” (MARTINS, RABATINI, 201, p. 356). Freitas M. (2015), analisando a perspectiva da cultura digital na sua relação com cognição e aprendizagem, se aporta em Vygotsky, afirmando que,

A cultura é vista por Vygotsky (2001) como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. Assim, ele compreende a cultura como uma prática resultante das relações sociais próprias de uma determinada sociedade e como um produto do trabalho social. A natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico da atividade humana. É, pois, possível dizer que, para Vygotsky, a cultura é a totalidade das produções humanas, sejam elas, técnicas, artísticas, científicas ou organizadas na forma de instituições e práticas sociais. Enfim, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. Enfim, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. É assim que compreendo as **tecnologias digitais** como criação humana, produto de uma sociedade e de uma cultura. (p. 3)

Eu acho que aí é o nosso grande desafio, né? Porque o desafio dessa geração que tá é se encontrar dentro desse universo pra dar suporte a essa geração que tá chegando, que já vai chegar dentro dessas tecnologias. Pra eles é mais fácil. É que nem a gente com vocês. Uma coisa somos nós, que há trinta, quarenta anos atrás, esse universo está batendo na nossa porta e a gente já tá aqui. E outra coisa são vocês que já chegaram junto com isso. Então pra vocês é bem mais fácil. Por que pra vocês é mais fácil usar o aparelho de celular que chega aí cheio de aplicativos e vocês dominam tudo isso e a gente não. Porque a gente é de fora e é algo que está chegando pra gente e vocês chegaram junto com ele. Vocês já sabem tudo desses aparelhos aí. E é a linguagem de vocês. É o que vocês veem no dia a dia. Na minha época, a minha linguagem de infância era outra completamente diferente, a gente falava sobre outras coisas, não falava sobre tecnologia. Quando a gente sentava numa roda de amigos, o nosso assunto era outro completamente diferente. É tanto que eu, particularmente quando vim estudar no Caldeirão, eu tive até, assim, uma certa dificuldade de relacionamento com os meninos que eram da mesma geração que eu, porque eu vinha da comunidade rural que não tinha energia, que não tinha televisão, então não tinha acesso a nada disso. Era um outro mundo. Ai quando eu chegava nos meninos no Caldeirão... eu até hoje tenho raiva de desenho. Eu nunca assisti desenho e eu não sei nem o que é desenho. Se você me pergunta eu não sei qual é

desenho nenhum. Quando os meninos sentavam lá na sala de aula na hora da aula vaga, iam falar sobre os desenhos e eu ficava fora disso, não conhecia, não sabia, né? Então eu me sentia um peixinho feio no meio do aquário, né? Um peixinho feio ali que ninguém dava importância, ninguém sabia, porque era um outro universo, né? Então os meninos, doidos pra acabar, pra ter aula vaga, que ia ir assistir tal desenho. E eu: que diabo é isso? Que desenho é esse, que eu nunca nem vi? Então assim.. e hoje vocês nascem e já nascem com um celular na mão. Já nasce tendo acesso a tudo isso. Então é completamente diferente. Então, pra eu me adaptar a essas tecnologias, eu acho que é um processo bem mais lento do que o de vocês, né? Porque vocês já nascem dominando e eu ainda tenho que buscar conhecer pra depois dominar essa área. Então é desafiador. (P1 E, Roda de Conversa 1)

Os efeitos adversos da expansão tecnológica das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no Campo acentuam a interdependência entre as questões econômicas, políticas e culturais e expõem as contradições que se constituem no processo de conquista do direito reivindicado (o direito à comunicação e à informação) e os efeitos incontroláveis e inesperados que chegam, agregados ao exercício desse direito.

DIALÓGO SOBRE A EXIGÊNCIA DOS JOVENS POR CELULARES MAIS AVANÇADOS

P1-Se os jovens não tiverem o celular, vão se sentir excluídos. Então assim, claro que nossa pauta aqui é tecnologia, mas que essa tecnologia não está desconectada de todos os outros contextos e aí a gente tem entender todo esse universo pra gente ver como é que está sendo usado. Porque a gente, às vezes, deixa de comprar feijão, mas tem um celular lá dentro, a briga que eu faço aqui com os meninos, porque às vezes as famílias precisam contribuir, aí tem aluno que diz: “ah! Eu não posso contribuir porque não tenho..., mas o aluno está com um iphone...”

LC- [sorri e diz] 2 mil contos.

P1-Pois é, mais importante para você, é a sua educação ou você aparecer, ou ser alguma coisa? Precisa de R\$ 2,00 (dois reais) para contribuir em uma atividade e dizem que não têm, mas tem um iphone, que, inclusive, a gente está dizendo o tempo todo para não trazer para a escola porque a gente está correndo o risco de ser morto aqui a qualquer momento por conta desses iphone. Porque o que tá tendo de assalto nas EFAs, nas escolas do Campo, nas escolas de forma geral... na REFAISA! Se não me engano, quatro EFAS já foram assaltadas e uma mais de uma vez. E nas EFAS, geralmente a metodologia que se usa é de esses aparelhos ficarem guardados nas casas dos monitores, eles apanham que só cachorro velho e entregam. Isso tudo por conta de um celular, que às vezes não tem nem a necessidade dentro daquele espaço. Eu vejo como muito contraditório a gente está pregando uma coisa e vivendo outra. A gente está falando do mercado do consumismo e outras coisas que a gente é contra, mas a gente está fazendo! Eu costumo dizer para os meninos o seguinte: a gente tem que fazer uma análise e pesar o que é importante para gente. Nesse processo que nós nos encontramos, o que é mais importante para mim, é a minha educação num processo formativo ou eu ter acesso a um celular? Se isso for uma prioridade, eu não posso deixar isso. Mas que posição ela ocupa na minha vida. O que é mais importante, é uma

moto ou o meu processo formativo. Se nesse momento eu não posso ter os dois, tenho que fazer uma escolha, e para eu fazer uma escolha eu tenho que ver a questão de importância que um e outro ocupam na minha vida... é isso que eu, às vezes, questiono com os meninos, que a gente precisa fazer... eu costumo dizer que a gente, o tempo todo, está fazendo escolhas e elas vão na ordem de prioridade pra vida da gente... que aí, dentro desse universo, quando os meninos desistem da escola, porque, às vezes, tem festa na comunidade, e a festa cai no dia da sessão e se eles vierem para sessão e chegarem atrasados eles vão pagar uma punição e não querem pagar a punição e nem querem perder a festa. Aí eu pergunto para você: é o Devinho Novaes que vai cantar na comunidade, o mais importante, ou seu processo formativo? E aí é você quem vai fazer essa análise, essa decisão quem vai tomar é você, não sou eu, porque quem sabe das prioridades da sua vida é você. Talvez as minhas prioridades não sejam as mesmas que as suas. Pra mim, a educação vem em primeiro lugar, se eu tiver que abrir mão de outras pra que eu tenha acesso a um processo formativo, vou abrir mão. Porque talvez, aquilo que eu estou abrindo mão hoje, num futuro eu posso ter até dobrado... porque eu entendo que o meu processo formativo vai me proporcionar uma qualidade de vida maior na frente, mas se para você não é, quem sou eu para dizer o contrário? (Escola E, Roda de Conversa 1)

O capitalismo na sociedade digital usa de formas diversificadas para impor seus valores. Não basta consumir, é preciso consumir o que está na moda e que se exponha o que se consome, o que faz do consumo uma representação de poder, de importância de lugar diferenciado (da maioria pobre). É o *status*, que é sustentado pelo convencimento individual e coletivo de estar fazendo parte do mundo desejado, do mundo dos que podem ter, possuir, expor. Mas, no fundo, todas estas questões não passam mesmo de uma sensação. A subjetividade virou um produto bem controlado pelo capital, levando ao que Marcuse (1973) afirma:

As criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, hi-fi, casa em patamares, utensílios de cozinha. O próprio mecanismo que ata o indivíduo a sua sociedade mudou, e o controle social está ancorado nas novas necessidades que ela (a sociedade) produziu (p.31)

Leontiev (1983, p. 44) compreende a subjetividade como "uma propriedade do sujeito ativo". Para o autor, enquanto o homem é "ser de natureza **social**, tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em **sociedade**, no seio da **cultura** criada pela humanidade" (LEONTIEV, 1978/2004, p. 279, grifos do autor). A subjetividade é, assim, um fator que torna o sujeito único, singular, constituída com base na realidade material, na relação entre os homens.

Quando nós falamos que o contexto da cultura digital impõe identidades, comportamentos, ela também acaba unindo, se você não tiver dentro dos padrões estabelecidos, dentro da perspectiva da sociedade digital, de que tipo de sociedade digital, como ela vem buscando moldar o sujeito, principalmente quando você não se encaixa nesses padrões, especificamente para crianças e adolescentes, onde existe uma forma de se comunicar, um padrão de se

comportar, de se vestir, de a quais grupos você deve pertencer, quais são aqueles que são mais aceitos, quais são aqueles que são excluídos. Esses são os riscos, como a gente colocou anteriormente, mas também tem vários riscos. E aí é que entra, que é a gente está acompanhando mesmo o que está sendo construído e quais tendências estão sendo levadas dentro desse mundo que é tão vasto. (Pesquisador1, Roda de Conversa)

São questões como estas que chamamos de conflitos culturais que se sobressaíram nas rodas de conversa, nas conversas informais com os sujeitos, bem como em diversas falas, em todos os grupos escutados e que trazemos como base de discussão e análise, desta seção em diante. No intuito de visualizar melhor os elementos constitutivos destas falas, elaboramos a seguinte síntese do que aparece como centro de conflito, segundo os participantes diretos da pesquisa, evidenciados nos Mapas de análises: intensificação da relação com o consumo, a partir do que está em evidência nas mídias sociais; o distanciamento das relações interpessoais; a tendência à supressão de valores familiares/comunitários como: trabalho coletivo, reconhecimento das práticas sociais comunitárias como sendo importantes (trabalho familiar, organização comunitária, organização social); a escola como referência comunitária; os professores e professoras como pessoas importantes na vida comunitária e na formação individual dos sujeitos; crença dos mais jovens no sucesso, como sendo o alcance de visibilidade nas redes sociais pelo número de curtidas nas postagens, bem como de seguidores nas redes; admiração e imitação do comportamento das “celebridades (os famosos das redes sociais), quanto aos hábitos diários como o modo de vestir, de falar, de se relacionar afetivamente e, especialmente, no que tange aos estilos musicais; naturalização da super exposição da vida privada nas Redes Sociais; a aceitação de grande parte da realidade aparente nas redes sociais como realidade concreta, sendo esta realidade tomada como parâmetro, tanto na produção da satisfação como da insatisfação pessoal dos sujeitos; banalização das manifestações de violência, da ausência de ética e do cuidado com o outro nas relações afetivas.

Eu acho que o desafio é a gente encontrar de que forma isso vai entrar na vida da gente porque eu vejo assim, a questão do conforto que a tecnologia traz, você já pensou, a gente que mora na roça, antigamente para você resolver um problema de banco, você perdia um dia todinho de serviço. Você tinha que sair de sua casa, talvez de madrugada, pegar a condução para chegar na cidade pra resolver um problema. Hoje você resolve de lá de sua casa mesmo, sem ter que ir lá no banco. Então isso te dá um conforto, uma melhor qualidade de vida. Então, é como a gente vai se achar dentro desse cenário né tecnológico? Nós temos hoje um universo que tá globalizado e ao mesmo tempo as tecnologias estão batendo na nossa porta, o tempo todo, então, cabe a nós como é que gente vai se preparar para esse novo universo, pra essa nova realidade. Outra coisa que vejo como desafio, é como a gente não perder as nossas raízes, a nossa cultura, por conta dessas novas tecnologias, como elas podem ser uma aliada também, talvez, até num

processo de divulgação dessas culturas e não da sua extinção. (P1 E, Roda de Conversa 1)

Os estudantes, participantes da pesquisa, estão na faixa de 13 (treze) a 19 (dezenove) anos. Dos 10 (dez) estudantes, 9 (nove) acessam a internet tendo o celular como principal tecnologia, apenas um possui o *tablet* como fonte de acesso. Dos 10 (dez) estudantes, 6 (seis) participam de redes sociais como *YouTube* e *Facebok* e os demais, possuem apenas o *WhatsApp*, já que em suas casas não têm acesso à internet, podendo acessar somente na escola ou na casa de outros familiares, que residem nas sedes dos povoados. A realidade dos estudantes da pesquisa confirma o baixo acesso à banda larga nas áreas rurais brasileiras, conforme os dados da TIC Domicílios 2018⁵³, que confirmou que a conexão à internet no Campo ocorre, basicamente, via celular (3G e 4G).

Os estudantes da EFA, que passam 15 (quinze) dias na escola, só podem ter acesso aos seus celulares aos domingos, pelo período de uma hora, para falar com os familiares. A velocidade baixa da conexão faz com que, nem sempre, consigam falar com seus pais. Na escola do Quicé, o uso é proibido durante as aulas, salvo quando solicitado pelo professor, em raras ocasiões.

Ainda assim, mesmo com as dificuldades de conexão ou com os limites impostos pelas escolas, os jovens estão conectados com as demandas sociais próprias da cultura digital, cujos traços dessa conexão são possíveis de serem vistos nas roupas, na maquiagem, no corte de cabelo, no modo de falar e pela manifestação dos elementos culturais que expressam como referência: as músicas, os ídolos, os programas da TV, as séries e filmes, jogos online, as redes sociais, etc.

DIÁLOGO A RESPEITO DE UMA REPORTAGEM SOBRE COMO A CANTORA ANITA FICOU FAMOSA A PARTIR DO VIDEO NO YOUTUBE

Pesquisadora – Vocês acham que podem ter esse sucesso no futuro?

E3 – quem sabe, né?

P2 – eles ficaram famosos, e agora assim, milhões tentam!

E3 – é, é mesmo

E5 - tem aquele também, Whinderson Nunes...

P2 - é, aí isso dá uma sensação, especialmente para a juventude, de que todo mundo que postar um vídeo, vai ficar famoso. E vocês acham que realmente todo mundo que postar um vídeo vai ficar famoso?

53 Disponível em <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 16 jan. 2020

Voz 2- não é todo mundo não, acho que depende do conteúdo desse vídeo

P2 - é, se for mais besta, se for mais sério...

E3 - eu acho que é a linguagem popular, se é uma linguagem acessível onde o vídeo chegue de massa a todos, aí eu acho que fica mais fácil, se for uma linguagem que traga dentro da sua linguagem aquilo que realmente o povo tá a fim de ver, né?

P2 – então seriam as besteiras, como ele falou?

E3 - e ter humildade também né? O povo gosta, mostrar a realidade, o povo gosta quando você convive, seu dia a dia, o povo gosta de acompanhar.

E4 – é, tem umas meninas que faz no instagram que elas mostram o dia a dia delas, aí tem uma menina de Juazeiro, eu sigo ela, é muito massa

E3 - Nayra Souza

E4 – Quando eu comecei a seguir ela, ela tinha acho que uns mil seguidores e agora ela já alcançou os 10 mil.

P2 – que mostra o dia a dia, então é isso que interessa pra vocês?

E4 – e ela mostra bem mesmo, tipo o carro do ovo passa na rua dela, aí ela vai comprar o ovo e ela fica falando, gravando vídeo mostrando, aí é quase a mesma coisa que aqui...

P3- é dentro da realidade, né? (Escola E, Roda de Conversa 2)

Na perspectiva de subjetividade trazida por Leontiev (1983), aprendemos a ser o que somos, sentir o que sentimos, desejar, amar, odiar, desprezar sempre em meio às tramas sociais, na relação homem-mundo, no processo de apreensão da produção cultural da humanidade, nas vivências cotidianas, no processo de produção da vida. Talvez Saramago (2001)⁵⁴ tivesse razão quando afirmou:

Vivemos todos numa espécie de parque audiovisual onde os sons se multiplicam e onde as imagens se multiplicam e aonde nós vamos, cada vez mais, sentindo-nos perdidos. Perdidos, em primeiro lugar, de nós próprios. E, em segundo lugar, perdidos em relação com o mundo. Acabamos por circular aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para quê servimos, nem que sentido tem a existência (SARAMAGO, 2001).

A espetacularização da vida (DEBORD, 2003) se potencializa diante da desinformação, a pouca capacidade de estabelecer relações e criar conexões entre fatos, notícias, estatísticas e a história. Tanto a ausência de condições de análise histórica, bem como, o discurso hegemônico disseminado pelos meios de informação e comunicação, leva o sujeito a acreditar

54 Trecho do documentário Janela da Alma, 2001. Disponível em <https://youtu.be/xOw-vO4B8E0>. Acesso em: 10 set. 2019

que tudo que é noticiado, é verdadeiro, de que o produto “x” lhe trará a satisfação desejada, de que o caminho aparentemente fácil que a pessoa famosa trilhou para chegar ao sucesso é o mesmo para todos. É como se as nossas mentes estivessem sendo programadas fora de nós mesmos. Como afirmamos, anteriormente, o capital está de olho nas juventudes, são elas que interagem mais facilmente com as novas formas de comunicação, produção e disseminação da informação e atuam não apenas no consumo de produtos, mas, especialmente, na disseminação de valores e de novas culturas. A juventude é, para o mercado, um estilo, um jeito de ser, um fetiche, até!

Todas as novidades de mercado, todos os lançamentos, encontram hoje no jovem não exata ou obrigatoriamente o seu público-alvo efetivo. Melhor do que isso: o jovem mítico, construído como se tivesse um imenso ímpeto pelo inaugural, encarna a figura ideal para o consumo dessas novidades. Daí que, em meados dos anos 90, quando a internet e as chamadas “novas tecnologias” chegaram ao grande mercado, o jovem tenha sido desde então relacionado com o universo desse tipo de inovação. As máquinas de escrever e os telefones com fio ficaram para as secretárias (dos escritórios de homens mais velhos), os burocratas (ligados a uma lógica processual e administrativa antiga), as bibliotecárias (apegadas às estantes e aos livros de papel) e os jornalistas (das velhas redações, cheias de pessoas mais velhas, de roupa social e ventilador de teto, interessadas nas novidades que estavam chegando). Aos jovens, tudo: videogames, microcomputadores, telefones celulares, novas formas de se comunicar, novos métodos de trabalho, tudo novo. (POMPEU, SATO, 2017, p. 49)

Oliveira e Rios (2016) afirmam que “o campo temático juventude é impelido por questões hierárquicas demarcadas pela necessidade de perceber que o desafio está em romper com a barreira da (in) visibilidade, especialmente no que diz respeito à juventude do Campo ” (p. 242). O que se percebe é que assumir tais comportamentos (as gírias, as formas de tratamento, o vestuário, a estética do cabelo, a pose das *selfies*, etc.) parece ser fundamental para a inserção social de muitos jovens no universo cultural que eles consideram mais evoluído, mais atual. É quase um passaporte que não apenas garante sua aceitação no mundo *on-line* e nos outros grupos sociais de sua geração, como também sua permanência nesses espaços. Não é exagerado afirmar que o capital faz da juventude um valor, uma espécie de “mito que expressa nossas buscas, nossas angústias e nossas agruras diante do imponderável da vida”, nas palavras de Pompeu e Sato (2017, p. 49). Para os autores, “a juventude, como valor, é uma construção cultural que não apenas serve para que todos saibamos o que é ser jovem (e o que fazer para sê-lo) em determinado tempo” (p. 49).

Quanto mais o jovem incorpora os valores comportamentais que lhe são atribuídos, mais é aceito, por isso, menos confrontado em sua condição real de existência, já que passa a

ser visto como “igual”, embora seu objetivo seja ser diferente do resto da sociedade (o que o coloca na condição de ser, o mais parecido possível, com os demais jovens de outras partes do mundo - um diferente igual).

Estamos diante de uma juventude que possui mais oportunidade de alcançar a educação e a informação, porém muito menos acesso ao emprego e ao poder; dotada de maior aptidão para mudanças produtivas, mas que acaba sendo, no entanto, a mais excluída desse processo; com maior fluência ao consumo simbólico, mas com forte restrição ao consumo material; com grande senso de protagonismo e autodeterminação, enquanto a vida da maioria se desenvolve na precariedade e na desmobilização; e por fim, uma juventude mais objeto de políticas do que sujeito-ator de mudanças. (MARTIN-BARBERO, 2008, p.12)

Esses dias a gente foi para um aniversário de uma colega nossa, uma tirando a foto com outra e pronto, ia todo mundo para o celular e ao invés de a gente aproveitar o momento, não, ficou todo mundo entretido e depois deu a hora de ir embora, chegou o carro e a gente falou: “oxente! Nós não vamos comer não?” A colega respondeu: “não, vocês não estavam aí tirando foto?” o pior de tudo era o w-fi que era lá longe, o aniversário era lá em cima e todo mundo desceu pra pegar o wi-fi lá embaixo. (E1 E, Roda de Conversa 1)

Esse ‘padrão’ comportamental parece dar a esses jovens a segurança de não serem percebidos nas suas diferenças identitárias, regionais, espaciais, nas fragilidades que enfrentam no dia a dia, sejam elas de ordem econômica, emocional, educacional.

Então eu penso que assim como no aspecto cultural propriamente dito, existem diferenças entre a cultura do Campo, da cidade, do urbano, do rural, da classe média enfim, também a gente vai ter algumas características nessa vivência da cultura digital, que são diferentes no Campo, na cidade, que são diferentes para o sujeito que nasceu em determinado grupo social. Embora as tecnologias, esse digital, ele seja um único, ou diversos, mas que as pessoas têm acesso. Por exemplo, o acesso a um computador, um celular, ele é o mesmo acesso, teoricamente, o mesmo no Campo e na cidade, o mesmo celular, a mesma internet, a mesma rede, talvez um pouco menos potente no Campo, talvez um celular mais barato, não sei..., mas, nesse acesso, ele é o mesmo. Teoricamente você tem o acesso ao mundo, ao museu “x” da França [...] Agora, como que isso é efetivamente utilizado? Quais são os aspectos que diferenciam o acesso ao conhecimento ou a relação que se estabelece entre os sujeitos nessas vivências, isso que, talvez, seja um pouco diferente, talvez a compreensão disso é que seria bem interessante. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Porém, esse é um elemento complexo de compreender e cheio de confrontos, visto que os jovens escutados na pesquisa, ao mesmo tempo que se incorporam a essa padronização, também buscam afirmar, de algum modo, suas particularidades seja a partir da manifestação de seu ponto de vista nas questões sociais (sobretudo na política e nos aspectos comportamentais em evidência social), na quebra de padrões tradicionais do comportamento dentro de suas

famílias, ou mesmo na escola, sobretudo no aspecto da estética do corpo - as vestimentas, os cabelos, os adereços, as expectativas de futuro, a inserção em movimentos sociais e o enfrentamento social, familiar, através da exposição de sua orientação sexual.

[...] a partir do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o mundo rural passou a sofrer forte influência dos processos de urbanização, sobretudo a partir da década de 1980, substituindo a cultura rural camponesa pela citadina. Foi a partir dos sintomas dessa nova realidade, incluindo-se as estratégias de sobrevivência dos Camponeses pobres, os hábitos de consumo etc. que os pesquisadores começaram a perceber que a autonomia do passado já não representava a realidade do momento e que o rural e o urbano haviam construído relações de interdependência até então desconhecidas. A velha ordem começa a ser questionada e as novas ruralidades começam a ser percebidas, a partir das transformações econômicas e de todo universo simbólico que se constitui no seu entorno. (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 18)

Nesse cenário de intensas transformações, os fenômenos sociais no Campo vão se complexificando e são evidenciados nas análises dos sujeitos desta pesquisa, como: a dificuldade de concentração das crianças e jovens nas atividades escolares; o desinteresse dos estudantes pelas aulas (pelo conteúdo, pelo estudo); a insegurança docente quanto ao seu papel, inclusive, quanto às formas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem quando as práticas pedagógicas encontram limites nas condições estruturais das escolas e na dificuldade de os professores lidarem com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), especialmente o uso do celular na sala de aula.

No Campo, a gente já sabe que tem algumas dificuldades a mais, na educação como um todo, eu acho que essa coisa da cultura digital não aconteceu ainda, os professores ainda são professores (parte) não são nativos digitais, isso é uma dificuldade. Uma outra questão, que acho, é que a gente não tem preparação para isso. Os professores, na formação inicial, eles muitas vezes não têm esse tipo de formação e, se têm, quando ingressam nas escolas, eles têm uma série de dificuldades, desde computadores obsoletos, falta de rede e uma série de outras dificuldades. No Campo, você acrescenta a questão material, que efetivamente a gente sabe que é muito pior que na cidade, muitas vezes não tem nem computador, muitas vezes não tem a internet e vc também acrescenta que os professores eles têm até menos conhecimentos em relação à cultura digital inserida na educação, do que os professores da própria cidade, então, você tem umas dificuldades a mais. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Aparecem, ainda, questões ligadas aos formatos tradicionais dos tempos, espaços e processos escolares, que parecem estar em descompasso diante da facilidade e maior domínio das tecnologias digitais, as quais, por sua sedução, que passam a ocupar maior parte do tempo das crianças, dos adolescentes e jovens. Ainda que os professores tenham interesse nessas

tecnologias, há explícita dificuldade de saber como melhor utilizá-las para potencializar os processos formativos.

Vocês colocam a questão do uso de celular na escola, eu vejo que é importante, pode contribuir com o processo formativo, mas o que vejo é que nós educadores não estamos preparados para usar essas tecnologias ao nosso favor, talvez se a gente tivesse uma formação que a gente tivesse o celular aliado do professor, talvez a nossa aula se tornasse mais dinâmica e mais participativa pelos jovens, porque a gente está utilizando o universo dele, porém, como a gente não está preparado e não sabe como usar, a gente vai pelo canal mais fácil que é proibir. Eu fico triste. Seria muito bom que a gente tivesse aqui na EFA, em qualquer outra escola, professores que tivessem facilidade de usar esses instrumentos e que fizessem um trabalho que realmente... porque, às vezes, o aluno usa o celular para tirar foto? Porque, talvez, a matéria que o professor dá, nem precisava ele estar copiando no quadro, ele poderia usar outro mecanismo em que o aluno até poderia pesquisar no próprio celular aquilo que ele ia dar ou qualquer outro trabalho, mas o professor não está preparado para isso, ainda vem de uma herança tradicional, usando o quadro como um dos grandes mecanismos da sua aula, fica muito preso ao quadro... eu fico triste. Enquanto a gente tiver que proibir o aluno de ter acesso a essas tecnologias, eu vejo que a gente está podando esse estudante de estar diante, cada dia mais próximo das tecnologias que a gente está construindo, e se a gente está construindo, deve usar como aliadas e não como inimigo. Por que a sensação é que o celular é nosso inimigo. Então você não pode ter acesso ao celular! A gente tem que ver como algo que veio para facilitar a nossa vida, que é como eu vejo a função dessas tecnologias no nosso dia a dia e a gente é que não está usando como deveria. (P1 E, Roda de Conversa 1)

Agora vem uma lousa digital, servindo como data show que, na verdade, tem uma outra função, a gente não sabe como manusear. Fica uma coisa contraditória, vem aí as eleições, o candidato fica dizendo que o foco é a educação. Eles falam de tecnologias, aprovam para avançar as tecnologias, mas a educação fica jogada em último lugar. E em relação a essa questão dos aparelhos, dos avanços, a gente percebe que voltar um pouco no que era antes é interessante, que a gente podia estar acompanhando juntos. Mas, na verdade, o avanço é tão grande que a gente não consegue. Ficam os pais, os avós, perdidos no tempo. E aí fica aquela contradição de como educar a família. E aí quem tem mais acesso a essas tecnologias é que vai tá acompanhando. Então assim, a tecnologia hoje educa os filhos na própria família. (P3 E, Roda de Conversa 1)

Os sujeitos da pesquisa avaliam que há uma dependência excessiva de crianças, jovens e adultos (na escola, na comunidade e nos ambientes familiares) das tecnologias, sobretudo do celular; aparecimento e aumento das doenças socioemocionais (automutilação, depressão, estresse). Também fica evidente a necessidade de rediscutir a função da escola e da família diante do comportamento de crianças e jovens, marcado tanto pela dificuldade de lidar com normas e regras como pela tendência ao isolamento dos grupos sociais não virtuais.

Tá tornando uma juventude assim, questão de depressão mesmo. Por exemplo, a gente... o celular, se você não sabe usar, né? A gente tá vendo aí as questões dos suicídios, a menina tira uma foto, manda pro namorado, essa foto vaza, né? A gente vê muita coisa assim, tudo relacionado com o celular. (PI E Q. Roda de Conversa 2)

Uma amiga minha me falou que em um bate papo com uma galera em João Pessoa, ela disse que a juventude estava relatando que tem uma jovem you tuber que ela tem uns 17 a 18 anos, que no canal dela, que ensina como ela parou de se mutilar, eu digo: meu irmão, que doideira! Uma adolescente que tem um canal que ensina para os outros: “oh! Para você parar de se mutilar, você tem que fazer isso, você tem que ter autoestima, amor próprio” poxa! a gente se pergunta, cadê o pai e a mãe? Não conseguem identificar esse processo de mutilação, por exemplo, e que precisa de uma pessoa de fora, uma terceira pessoa pra poder orientar! Aí entra essa questão profissional, de tempo, de não conseguir compreender quais os estados emocionais das pessoas e a pessoa acaba indo para a internet, meio que direcionada, vai procurando ali...(RMO Roda de Conversa)

Eu tenho um filho né de oito anos, e assim nós éramos acostumados a esperar um programa na televisão, a gente aguardava dias “ah, é por que vai passar aquele filme na Globo” não era assim? “Telecine, Tela Quente, Sessão da Tarde”, então nós esperávamos. Hoje eles não conseguem nem esperar. Por exemplo, meu filho não queria mais assistir desenho na tevê normal, por que tem o horário do programa, do desenho, e os dias, e com a netflix não, ele chega lá, assiste o episódio que ele quer, na hora que ele quer, então não precisa esperar o comercial, o dia que vai passar... é uma juventude que não vai saber esperar muita coisa não, vai querer tudo na hora. (P2 E Q, Roda de Conversa II)

Todas estas questões nos colocam a reafirmar que é preciso evitar a retórica da acusação/demonização ou da apologia às tecnologias (acusando-as pelo "caos" ou endeusando-as como solução). É fundamental aqui reiterar que compreendemos a realidade social como contraditória, cujas determinações só podem ser explicadas com base na compreensão do conjunto que as integram. Ou seja, elas “perpassam elementos da economia, da política, da cultura, das questões jurídicas e das transformações sociais locais e globais, ou seja, ela está dentro de uma complexa conjuntura histórica e social e possui determinadas intencionalidades”. (LIMA, 2019, p. 42)

O que eu percebo hoje, eu vou dizer muito de como eu estou olhando, como estou vivenciando o meu trabalho há um, dois anos, mesmo antes do Irpaa, que eu já venho trabalhando com agricultura familiar, com juventude Camponesa há muito tempo. Tanto pelo fato de estar diretamente envolvido com os movimentos sociais no Campo, principalmente lá em Sergipe e agora, nessa outra ótica de acompanhamento técnico, tem um papel coadjuvante, antes era um papel mais protagonista. Eu vejo que a cultura digital no Campo tem acessos limitadíssimos e em cada idade eu vejo que são limitados por aspectos diferenciados. Para idosos, pela falta de acesso à informação, para adultos, muitas vezes, pode ser limitado, mas eu tenho visto uma grande adesão dos adultos, nessas comunidades que a gente acompanha, com

smartfone, com acesso à internet, mas que também não conseguem ampliar seu Campo de perspectiva, fica ali no facebook, uma notícia fake, num grupo de entretenimento e os jovens, principalmente, eu também vejo que vivem nesse universo do entretenimento. (RMO Roda de Conversa)

Especialmente no atual contexto de ascensão do conservadorismo e da ideologia capitalista, sobretudo, no âmbito da educação escolar (fortemente afetada pelas determinações das reformas impostas por organismos internacionais ligados à economia), muitas questões se cruzam e se confundem. Como lembra Formiga (2016), a falta de abertura das escolas brasileiras para questões como uso das tecnologias digitais, também ocorre para debates como cidadania, relações de gênero, respeito à diversidade, por esta razão, tais questões não podem ser enfrentadas apenas em âmbito escolar, mas no plano social da cultura e da política.

E2 -Antes quando não tinha wi-fi, oxe! Era maravilhoso. Agora, depois desse wi-fi ninguém quer saber mais de estudar, de nada. É só pé do wifi e pronto. Esses dias teve um roubo. Aí roubou o celular de meu primo. Aí todo mundo agora tá com medo, pensando “ah, vão roubar meu celular” e eu “é, vão estudar não”. Mas foi bom. É ruim roubar? É. Mas foi bom pra todo mundo se conscientizar e pelo menos fazer alguma coisa dentro de casa.

P2- Então você faz uma avaliação de que antes do wifi a comunidade era mais interativa, mais participativa? Agora já não tem mais isso? Cada um navegando no seu mundinho.

E2-Na comunidade era. Porque juntava a galera, ia brincar, pular corda, jogar bola... hoje em dia sai na rua e não vê ninguém. Todos no celular, na televisão.

P4- Eu fui realizar uma atividade onde eles moram... nós passamos, muito jovem, mas todos dentro de casa. Não saem, só no celular mesmo.

LC- Antes lá só tinha três, que colocaram. Aí veio um cara lá e disse assim: quem quiser a hora é agora. Pode ter o roteador, se não tiver a gente dá. Vamos botar! Aí lascou de uma ponta a outra lá. Aí tá de um jeito... eu mesmo botei, mas tô meio cismado. (Escola E, Roda de Conversa I)

É evidente que estes confrontos que marcam o Campo e que têm reflexos nas juventudes, nas escolas, na convivência familiar-comunitária, representam o avanço feroz dos valores capitalistas em todas as instâncias da vida, em todos os espaços, em todas as dimensões, que vão alcançar e garantir, inclusive, a constituição de uma falsa consciência sobre a realidade e suas determinações. Oliveira e Rios (2016), tratando do tema da juventude rural, expõem uma grave contradição em sua análise, quando afirmam que,

Não se concebe mais o sentido de espaço rural como aquele utilizado para a exploração dos seus recursos naturais e da manutenção financeira da família. O Campo revela condições de vida e produção diversas que vão de encontro aos modelos sociais instituídos ao longo da história, incluindo a composição

dos seus habitantes, dentre eles os jovens que constroem um movimento marcado pelas relações entre o antigo e o moderno, a tecnologia. (p. 240)

Uma primeira questão a ser trazida, nesta análise é a necessária retomada do que já dissemos, a centralidade dos conflitos no Campo brasileiro se dá sim na disputa pela terra, visto que é a matriz para um projeto de agricultura que traduz, na sua essência, um projeto de sociedade. A disputa pela terra é a disputa por esse projeto. O capital tem avançado velozmente no Campo e o agronegócio é a maior expressão desse avanço. “Uma das implicações da matriz tecnológica e de produção do modo capitalista de fazer agricultura é a degradação ambiental e das pessoas” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 30), ou seja, a exploração (inclusive dos recursos naturais) é um dos elementos mais devastadores desse processo e a base produtiva, a sustentação financeira das famílias, é questão fundante, visto que a vida real, concreta, objetiva, requer tal condição. Também, nesse fator, o elemento da terra ainda é central. Se os camponeses não tiverem terra suficiente, não produzem seus modos de sustentação financeira, também suficientes para atendimento das suas necessidades, que vão além da subsistência. Mesmo que tenham a posse da terra, se não há condições de trabalhar e permanecer nela com dignidade, os demais direitos se fragilizam. Mas, o fato é que

A terra mantém-se hegemonicamente sob o domínio do capital, questão que se expressa primeiramente na propriedade de terra e a forma ultraconcentrada de sua distribuição em segundo lugar, sua localização e a qualidade intrínseca dos recursos naturais explorados; em terceiro lugar, o acesso a fundos públicos subvencionados, propiciado pelas vantagens conferida à emissão da dívida agrícola; e finalmente, as patentes tecnológicas envolvidas na difusão do pacote técnico. Há, portanto, correlações de forças políticas e econômicas, que tem o Estado como principal mediador, que fortalecem o projeto de desenvolvimento do *agrobusiness*, mantendo sua hegemonia. (COUTINHO, MUNIZ, NASCIMENTO, 2012, p. 61)

É importante alertar que o discurso capitalista dominante “discrimina os camponeses por serem produtores de alimentos, uma tarefa considerada subalterna, ainda que necessária para a reprodução social da formação social brasileira” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 31), daí afirmarem que “não se concebe mais o sentido de espaço rural como aquele utilizado para a exploração dos seus recursos naturais e da manutenção financeira da família”, como fazem Oliveira e Rios (2016), pois isso significa ratificar uma falsa consciência da realidade. As novas questões que atravessam o Campo brasileiro, ainda que relevantes e importantes de serem consideradas, não podem ser debatidas negando o confronto maior, mas no permanente exercício de compreendê-las em suas relações. É isso que lembram Martins e Rabatini (2011), quando dizem que não podemos perder de vista “as mediações particulares na dialeticidade

entre o específico e o geral, entre singular e universal” sob o risco de “tomar a parte pelo todo e naturalizar ou preterir as discrepâncias que a sociedade de classes instituiu entre eles” (p. 357).

Importa, ainda, lembrar que as novas configurações do capitalismo apontam, sem dúvidas, tendências contraditórias, ou seja, elas são, ao mesmo tempo homogêneas (padronizando valores e gostos) e heterogêneas (diversificando, relativizando, fragmentando o olhar sobre a realidade) e esse caráter misto, difuso, contraditório, limita a compreensão sobre suas estratégias, seus efeitos e, sobretudo, sobre sua essência. Por isso, afirmamos que a realidade não se constitui apenas do que é aparentemente evidenciado em seus fenômenos, não bastando trazê-los à tona ou afirmá-los a partir de dados metodologicamente bem coletados (como nos levam a crer as abordagens científicas dominantes). Bem diz Tonet (2012),

Se nada mais existe para além dos dados empíricos; se esses dados são o elemento último e irreduzível da realidade; se o sentido deles está inscrito na sua própria natureza; se a realidade social não é uma totalidade objetivamente existente; se não existe um fio condutor que articule objetivamente os diversos momentos que constituem a realidade, então o sujeito se verá obrigado e estará livre para construir um objeto teórico apenas segundo o seu arbítrio. (p.55)

Para tentar não cair nas armadilhas do discurso capitalista, é preciso ultrapassar a realidade aparente, sair dos seus reflexos em direção às suas raízes. Como nos esclarece Tonet (2012 , p. 53), “à burguesia, independente de intencionalidade explícita, não interessa o conhecimento da realidade social até a sua máxima profundidade”, ou seja, chegar ao “nível que permite demonstrar o caráter radicalmente histórico e social da realidade social”, pois chegar a ele seria permitir “desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual da sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria (da burguesia) existência” (TONET, 2012, p. 53)

Por essa razão, há tantos meios e investimentos em fragmentar, cada vez mais e em maior grau, a capacidade de ver a realidade e suas múltiplas questões. Esse investimento, acentuado pela rápida circulação das informações na cultura digital, ocorre por vias diversas: a dissociação entre os fenômenos sociais, a negação da história, da ciência, bem como a naturalização da realidade social. Parte dessa estratégia se fortalece pela homogeneização e padronização de valores, que tanto encontra lastros em repetidos discursos veiculados não apenas pelas mídias sociais, como também por diversas perspectivas teórico-científicas, que uma vez impregnadas destes valores, incidem no plano da cultura e das políticas públicas.

5.1 AS BASES DOS "NOVOS" E "VELHOS CONFLITOS: O que está em disputa?

Os conflitos que emergem no Campo e as questões culturais que foram evidenciadas pelos sujeitos ouvidos nas rodas de conversa estão situadas em conflitos maiores, cuja raiz está no avanço violento do capital financeiro sobre os camponeses e seus territórios. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁵⁵, os conflitos no Campo brasileiro foram intensificados a partir de várias vertentes que vêm ganhando apoio do Estado, sobretudo, no governo Bolsonaro.

“Os conflitos podem ser protagonizados: 1- pelas classes proprietárias identificadas como Empresários, Fazendeiros, Grileiros, Mineradoras, Madeireiros e (empresas) Hidrelétricas ou pseudo-proprietários, como os Grileiros; 2- pelo Poder Público, seja pelos governos em seus diferentes níveis (municipal, estadual e federal) por iniciativa (ação-inação) no despejo de famílias e comunidades, seja pelo judiciário com mandados de reintegração de posse ou mesmo de prisões e por agentes públicos, como policiais e políticos e; 3- por iniciativa de grupos sociais não-proprietários em luta por terra e território, com ações de ocupações e retomadas de terras-territórios, seja por grupos sociais em posse real de uso tradicional das terras-águas-vida”(PORTO-GONÇALVES et al. 2019). (CPT, 2019, p. 12)

Os dados da CPT vão mostrar que o território camponês está no centro da disputa do grande capital, evidenciando como a violência se acentua como tática de contenção da reação dos trabalhadores ao cenário de combate às desigualdades e às injustiças. O Caderno *Conflitos no Campo do Brasil 2018* reúne importantes estatísticas que ressaltam a intensidade das lutas sociais pela garantia de direitos no Campo, evidenciando a mudança de rumos no projeto de nação, configurada pelo golpe de 2016, trazendo à tona o caráter agressivo do Estado contra os camponeses e trabalhadores em geral, do ano de 2015 até aqui.

Dos dados que se sobressaem, ganha destaque o fato de que, em relação a 2017, houve um aumento de 4% nos conflitos relacionados à disputa pela terra, água, trabalho, conflitos em tempos de seca⁵⁶, nas áreas de garimpo, conflitos sindicais e outras formas de violências (assassinatos, ameaças, agressões, prisões). Segundo a CPT, dos 1.489 casos registrados, a maioria deles (1.124) foi por terra. Tal cenário é agravado, sobretudo, pelo retrocesso veloz das

55 Lançado em 2019, pela CPT, o Caderno Conflitos no Campo do Brasil 2018 consta da 33ª edição do relatório anual da CPT. A CPT é uma ação pastoral da Igreja, tem sua raiz e fonte no Evangelho e como destinatários de sua ação os trabalhadores e trabalhadoras da terra e das águas (CPT, 2019, p. 16).

56 A CPT define estes conflitos como sendo ações coletivas que acontecem em áreas de estiagem prolongada e reivindicam condições básicas de sobrevivência e/ou políticas de convivência com o semiárido. Os Conflitos Sindicais são definidos como as ações de enfrentamento que buscam garantir o acompanhamento e a solidariedade do sindicato aos trabalhadores, contra as intervenções, as pressões de grupos externos, ameaças e perseguições aos dirigentes e filiados.

políticas de reforma agrária, desde a ascensão de Temer e eleição de Bolsonaro, como registrado no Caderno.

Foram apenas quatro decretos de desapropriação em 2018, abaixo da média de sete no período da ruptura política, a mais baixa de toda história. Hectares desapropriados neste período foram pouco mais de 12 mil, 0,7% do que fez o primeiro governo Fernando Henrique (1995/1998) e 1,8% do que fez o primeiro governo Lula (2003/2006). Famílias assentadas neste período da ruptura foram 9.609, quando chegaram a 95.535 no primeiro governo Lula. Terra Indígena homologada pelo governo Temer foi apenas uma. O que aumentou foi o desmatamento nestas terras, não mais protegidas. Comunidades quilombolas certificadas em 2018 foram 144 e tituladas apenas quatro. (CPT, 2019, p. 12-13)

Os movimentos sociais têm caracterizado o cenário de recuo das políticas de reforma agrária como grave retrocesso do Brasil na agenda civilizatória que tem sido desmontada pela violação dos direitos humanos, resultando no avanço da violência no Campo e na cidade, nas ameaças à liberdade de expressão, bem como aos direitos das mulheres, das comunidades LGBT, dos refugiados, das comunidades tradicionais, sendo estas as áreas (das comunidades tradicionais) onde se registraram 73,5% dos casos de conflito de terra e água no ano de 2018, segundo dados da CPT⁵⁷.

O diretor da ONG *Human Rights Watch* (HRW)⁵⁸, Kenneth Roth, em evento realizado em São Paulo, em outubro de 2019⁵⁹, ressaltou a influência do presidente Bolsonaro no estímulo ao uso da força letal por parte do aparato policial⁶⁰, suas investidas para enfraquecer o poder da sociedade civil e da mídia; os ataques aos defensores da floresta Amazônica, sobretudo a autorização da exploração de madeira ilegal, bem como a minimização dos esforços do governo para combater a tortura.

As denúncias de Roth se confirmam em diversos dados, a exemplo da liberação, pelo Ministério da Agricultura, em 2019, do uso de 382 agrotóxicos, sendo o mais alto dos últimos

57 Segundo Malheiros, Michelotti e Porto-Gonçalves (2019), são 110 milhões de hectares de terras nas mãos de povos e comunidades indígenas, onde vivem 305 etnias/povos indígenas (p. 36).

58 Organização internacional de direitos humanos, não-governamental, sem fins lucrativos que atua em diversas localidades ao redor do mundo. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/sobre-human-rights-watch>. Acesso em: 15 dez. 2019.

59 Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/10/16/bolsonaro-da-sinal-verde-para-policiais-matarem-e-desmatadores-diz-presidente-da-organizacao-human-rights-watch.ghtml> Acesso em: 15 dez. 2019.

60 O índice de mortos pela polícia é muito expressivo. O Monitor da Violência, observatório constituído pelo Núcleo de Estudos da violência da USP, Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o G1, registrou que nos primeiros oito meses de 2019, 1.249 pessoas morreram assassinadas pela polícia no estado do Rio de Janeiro, um aumento de 16% em relação ao mesmo período de 2018, ano em que, no total, foram registradas 1.534 mortes. Disponível em <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/10/14/maioria-dos-estados-registra-queda-no-no-de-pessoas-mortas-pela-policia-brasil-porem-tem-alta-no-dado-no-1o-semester.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2019.

anos (acompanhamento que vem sendo feito desde início em 2005⁶¹), o que vem trazendo preocupação não apenas aos camponeses, mas aos órgãos ambientais e de saúde. A lista publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 22 de julho de 2019, aponta que 28 (vinte e oito) destes agrotóxicos estão classificados como medianamente tóxicos, 17 (dezesete) como extremamente tóxicos, 5 (cinco) são pouco tóxicos e 1 (um) é altamente tóxico. Ainda de acordo com o documento, 27 (vinte e sete) desses produtos são perigosos ao meio ambiente, 18 (dezoito) são muito perigosos, 5 (cinco) são pouco perigosos e 1 (um) altamente perigoso⁶². Segundo dados do estudo “Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia, 2017⁶³” (BOMBARDI, 2017), aproximadamente um terço deles inclui alguma substância proibida pela União Europeia.

Além da liberação dos agrotóxicos de alto risco à saúde, mas que atende às demandas da bancada Ruralista no Congresso Nacional, o governo federal tem enfraquecido a fiscalização ambiental por parte dos órgãos estatais⁶⁴, investido em críticas e acusações infundadas às Organizações não Governamentais e coletivos ambientais, especialmente na Amazônia, bem como tem amenizado gravemente o discurso sobre os riscos do uso dos agrotóxicos.

Em 11 de dezembro de 2019, o site da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) divulgou um estudo que foi realizado sobre alimentos comprados e consumidos diariamente. Foram colhidas 4.600 amostras de 14 alimentos em supermercados de quase todos os estados brasileiros, entre agosto de 2017 e junho de 2018 (excetuando o estado do Paraná, que optou por não participar do estudo): abacaxi, alface, arroz, alho, batata doce, beterraba, cenoura, chuchu, goiaba, laranja, manga, pimentão, tomate e uva, conforme aponta reportagem

61 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/10/03/governo-autoriza-mais-57-agrotoxicos-total-de-registros-em-2019-chega-a-382.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2019.

62 Disponível em <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/Agricultura/noticia/2019/07/governo-libera-51-agrotoxicos-44-genericos-e-sete-com-novas-moleculas.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

63 Disponível em <https://ecotoxbrasil.org.br/comunicacao-cientifica/8/atlas-geografico-do-uso-de-agrotoxicos-no-brasil-e-conexoes-com-a-uniao-europeia/> Acesso em: 15 dez. 2019.

64 O decreto 9.760 proposto por Bolsonaro, em 2019, propunha criar uma espécie de núcleo de conciliação para analisar, mudar o valor ou anular uma multa aplicada por um fiscal. O Decreto não foi aprovado, mas sua indicação já aponta a quem o governo federal tem buscado atender com as medidas ambientais desencadeadas em seu governo.

Segundo o El País, em maio de 2019, “hoje, as cerca de 14.000 multas ambientais aplicadas por ano somam cerca três bilhões de reais, segundo o Ibama. Mais da metade das sanções se devem à desmatamento. Pouco mais de 20% dessas sanções chegam a ser pagas, mas o valor médio ressarcido é de 11.000 reais. Portanto, apenas as multas mais baixas são pagas. Isso significa que, dos três bilhões anuais, apenas 5% voltam para o Estado. A soma dos processos emperrados na Justiça somam cerca de 30 bilhões de reais em multas ambientais. Há casos emblemáticos, como os desastres de Mariana e Brumadinho. As mineradoras envolvidas, Samarco e Vale, receberam cinco multas ambientais, cada uma com o valor máximo permitido de 50 milhões de reais. Assim, cada uma deverá pagar 250 milhões apenas em indenizações ambientais.” Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1555009346_229285.html> Acesso em 24 dez. 2019

de Maria Laura Canineu⁶⁵, no *El País*, publicada em 21 de dezembro de 2019. Em um quarto das amostras, segundo Canineu (2019), foram detectados "resíduos de agrotóxicos que ou excederam os níveis permitidos, ou não são autorizados para aquela cultura, ou que são até mesmo proibidos para o uso no Brasil", a exemplo do carbofurano (altamente prejudicial à saúde) e atrazina. Este último, embora permitido no Brasil, "foi banido pela União Europeia em 2003 por seu impacto na gravidez e no desenvolvimento humano, além de seu potencial cancerígeno. Ainda assim, ele é permitido no Brasil" (CANINEU, 2019). É bom lembrar que são exatamente as grandes áreas de plantações de escala industrial no Brasil que utilizam a maior quantidade de agrotóxicos e herbicidas e, por essa razão, há um amplo interesse da Bancada Ruralista em desregulamentar as atuais legislações que atuam, tanto na liberação dos agrotóxicos, como na fiscalização ambiental.

O relatório da Anvisa foi publicado no Dia Internacional dos Direitos Humanos. Um dos direitos celebrados nesse dia é o direito à alimentação, que inclui o direito à segurança alimentar. Outro é o direito à saúde, que depende de um sistema de abastecimento alimentar decente e bem regulado. Para garantir estes dois direitos é necessário assegurar níveis seguros de toxinas, bactérias e outras substâncias que podem tornar os alimentos prejudiciais à saúde. (CANINEU, 2019)

Importante notar que no centro da violência contra trabalhadores camponeses está a violação de direitos humanos fundantes que, uma vez negados, impactam gravemente outros direitos. Uma das expressões do retrocesso dos direitos humanos no Brasil pode ser vista no aumento dos conflitos registrados nas ocorrências de trabalho escravo, que são, para a CPT, "outra evidência do avanço avassalador das políticas neoliberais, com as flexibilizações na legislação, já impostas: de 66 casos, envolvendo 530 pessoas, em 2017, para 86, envolvendo 1.465 pessoas, em 2018" (CPT, 2019, p. 12). Para a CPT, "os flagelos físicos não mais servem como parâmetros para identificar a escravidão. Agora, o indivíduo escravizado tem sua autonomia restringida por circunstâncias de trabalho que, de tão humilhantes, suprimem sua dignidade enquanto pessoa" (CPT, 2019).

É válido lembrar que essa situação se agrava fortemente pela extinção do Ministério do Trabalho, que virou uma secretaria no Ministério da Economia, no Governo Bolsonaro. Também há mudanças no orçamento do órgão, que contou com drástica redução, como registrado pela Folha PE, Economia, em reportagem publicada em 21 de novembro de 2019. Do total de R\$ 1,4 trilhão de despesas previstas para fiscalizações trabalhistas, em 2020, R\$ 26

65 Diretora da Human Rights Watch para o Brasil.

milhões se destinarão às operações de inspeção de segurança e saúde no trabalho, combate ao trabalho escravo e verificações de obrigações trabalhistas. Segundo a Folha PE, é uma redução de 63% do orçamento, em relação a 2019. Do orçamento para 2020, a maior parte (R\$ 22,7 milhões) será destinada para verificar o cumprimento, por parte das empresas das obrigações arrecadatórias, especialmente relacionadas ao FGTS. Apenas cerca de R\$ 1,8 milhão irá para inspeção de segurança e saúde no trabalho e combate ao trabalho escravo. Carvalho e Costa (2012) reiteram que

No modo capitalista de fazer agricultura, é crescente a concentração das terras como resultado do privilegiamento da produção em escala, que requer grande extensão contínua de área para a prática do monocultivo e tecnologias com uso intensivo de insumos químicos, particularmente agrotóxicos, que maximizam a produção por área e, em combinação com a mecanização, alteram e diversificam as formas de exploração do trabalho, ainda que predomine a contratação de trabalhadores assalariados temporários. Como o objetivo central das escolhas na empresa capitalista é a máxima lucratividade possível, a artificialização da agricultura tem sido o caminho entendido como o mais eficiente. (p.30)

A violência aos trabalhadores e trabalhadoras se manifesta, também, pela criminalização dos movimentos sociais e lideranças sindicais. Essa tem sido a principal estratégia de eliminação das forças de oposição ao discurso dominante, sendo fortemente utilizada pelos poderes hegemônicos, não apenas através da mídia tradicional, mas via Redes Sociais, especialmente, por meio das *fake news*. A grande mídia hegemônica silencia e evidencia, oculta e banaliza a violência contra os camponeses, ao seu bel prazer, com o fim, como ressaltam Coutinho, Muniz e Nascimento (2012), de reduzir o alcance e força da organização da luta social no cenário brasileiro. As autoras alertam para o fato de que,

Os poderes políticos brasileiros denotam uma histórica articulação em torno da defesa dos interesses da elite hegemônica. O conjunto de ideologias e valores, que legitimam a estrutura de organização desigual de acesso aos direitos sociais, circula quase que silenciosamente nos processos de socialização primária e secundária da população reproduzindo uma carga ideológica conservadora no conjunto da classe trabalhadora, no sentido de ajudar a sedimentar a alienação política no âmbito da identificação classista da luta do “outro”. A eficácia de tal estratégia político-ideológica constitui-se um entrave para os movimentos sociais, uma vez que impõem dificuldades de atuação e articulação na esfera da aceitação popular, uma vez que partem da difamação pública através da distorção de suas ações, objetivos e manifestações. (COUTINHO, MUNIZ, NASCIMENTO, 2012, p. 67)

O processo de criminalização dos movimentos sociais ultrapassa o discurso ideológico disseminado pelas mídias diversas, pois ganha respaldo político e jurídico, direcionando não

apenas as políticas públicas, mas também a forma da sociedade compreender as lutas sociais e se posicionar sobre elas.

[...] A criminalização dos movimentos sociais não se limita a questão agrária, isoladamente, mas se faz, também, pelas demais políticas públicas, especificamente a política educacional, num amplo processo que vai do fechamento de escolas, ao controle ideológico de projetos e parcerias à precarização da oferta de educação, em todos os níveis e modalidades. (COUTINHO, MUNIZ, NASCIMENTO, 2012, p. 56)

Dentre os movimentos mais atacados está o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que faz o confronto direto com as oligarquias políticas e econômicas por contestar, primeiramente, o latifúndio, mas, também, por avançar na proposição de outro modelo de agricultura e de sociedade. O fechamento de escolas no Campo tem relação direta com estes propósitos. Os ataques ferozes às escolas do Movimento Sem Terra, principalmente, ocorrem pela clareza de que elas têm, como proposta, um "currículo contra hegemônico porque o Projeto Político-pedagógico que lhes dá sustentação nasceu da clareza das disputas travadas pelos Camponeses, em defesa da terra e de um outro projeto de nação" (SENA, 2019, p. 35). Como lembram Oliveira e Campos (2012,)

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do Campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (Kolling e Molina, 1999; Caldart, 2000). (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240)

A Educação do Campo se vincula às lutas sociais camponesas. Sua concepção tem a reforma agrária, a produção agroecológica e um projeto de sociedade igualitária como base e horizonte. Nela cabem, ainda, outras lutas como a democratização do acesso à água, a luta pela igualdade de gênero, o combate ao racismo e todas as formas de violação dos direitos humanos universais. Estas vinculações se constituem um confronto direto com o grande latifúndio, não apenas por defender a terra como direito de todos, mas por fortalecer o vínculo dos sujeitos com o Campo, com sua cultura, com sua identidade. Pautar a Educação do Campo, a escola do Campo, só faz sentido, se o Campo tiver gente e eis aí um dos motivos maiores dos ataques às escolas dos Movimentos Camponeses. O Campo do agronegócio não se interessa pela vida, pelas culturas, pelas identidades, se interessa pelo volume da produção em larga escala e a quem essa produção beneficia e enriquece.

No intuito de desviar o foco da sociedade, do que de fato significam as lutas camponesas, vão sendo adotados novos conceitos que camuflam os sentidos reais das disputas. Estas "novas" conceituações, que passaram a dominar o discurso da grande mídia tradicional, bem como as redes sociais e programas governamentais, como a propaganda do "Agro é pop", vão, por um lado, amenizando e, por outro, distorcendo as questões de fundo que perpassam as reivindicações dos movimentos e as decisões no campo da política e do judiciário, que não apenas banalizam estas reivindicações, como as tornam atos criminosos. É, como alertam Porto-Gonçalves, Cuin et. al. (2019), um jogo sutil onde a troca de palavras vai contornando os confrontos centrais.

[...] A categoria Empresário apresenta uma sutileza ideológica em relação à categoria mais tradicional de Fazendeiro o que, inclusive, transparece na identidade de agronegócio, haja vista que, cada vez menos, se diz agricultura. O caráter de negócio, moderno, parece se sobrepor ao de cultura e, por isso, se dizem cada vez menos agricultores e Fazendeiros e, cada vez mais, Empresários do agronegócio, embora não se reivindiquem agronegociantes. (p. 107)

Essa sutileza ideológica influencia o imaginário social, inclusive, de grande parte dos camponeses, impedindo que tenham claro que o Campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento, que são de natureza e fins antagônicos: a agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa.⁶⁶ Chã (2016) descreve com clareza como o agronegócio se apresenta no cenário brasileiro.

No Brasil, agronegócio se refere a dinâmicas e processos bem heterogêneos e multifacetados, com diferenças setoriais, regionais, entre outras, mas ao mesmo tempo de bastante homogeneização e imposição de regras e padrões internacionais. Caracteriza-se fundamentalmente pela integração das cadeias produtivas que organizam a produção e circulação de mercadorias de origem agrícola em larga escala, comandadas por grandes empresas transnacionais que controlam os territórios. [...] representa, quase sempre, uma aliança de classe que associa latifundiários, empresas transnacionais, capital financeiro e mídia burguesa, com forte apoio de políticas de estado. (p. 30)

Além de o termo agronegócio fazer subsumir a palavra agricultura, ele dá evidência ao negócio, ao comércio, que estão diretamente relacionados à ideia de crescimento econômico,

66 No Dicionário da Educação do Campo, Carvalho e Costa (2012) definem que a “agricultura Camponesa é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (Costa, 2000, p. 116-130)”(p. 28). Nesse sentido, a agricultura familiar e a Camponesa se distinguem: Para os autores, “a expressão agricultura familiar traz como corolário da sua concepção a ideia de que a possibilidade de crescimento da renda familiar Camponesa só poderá ocorrer se houver a integração direta ou indireta da agricultura familiar com as empresas capitalistas, em particular as agroindústrias” (p.31).

que se associa ao desenvolvimento, que também se associa à substituição do atrasado (modelo de agricultura camponesa) pelo moderno (modelo de agricultura dos fazendeiros - empresários do agronegócio), já que o agronegócio também está intimamente ligado à alta tecnologia agrícola, e esta, por sua vez, ligada à modernização (como superação do atraso). Assim, desaparecem do foco de visão da maior parte da sociedade as contradições do processo de desenvolvimento capitalista em curso. Como bem afirmam Porto-Gonçalves, Cuin, *et. al.* (2019),

Essa autoimagem tão destacada do agronegócio talvez nos ajude a entender a naturalização da violência derivada da colonialidade do saber e do poder que a expressão guarda, a saber, no agronegócio é o negócio que se destaca e negócio é a negação do ócio, *negotium* (neg+otium) do latim. Talvez, por isso, combatam com tanta ênfase as populações tradicionais, os indígenas e os quilombolas com seus tempos lentos, entendidos como preguiçosos e ociosos. (p. 108)

Nesse sentido, Leite e Medeiros (2012) assinalam ter havido um deslocamento no enfrentamento por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Via Campesina, a partir dos anos 2000, que vai configurar o atual cenário. "Cada vez menos o adversário aparece como sendo o latifúndio e cada vez mais é o agronegócio. Esse deslocamento traz consigo novas vertentes: à crítica à concentração fundiária soma-se a denúncia do próprio cerne do agronegócio, sua matriz tecnológica" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 87), fazendo emergir novos elementos que se fundem ao combate ao latifúndio e caracterizam o projeto defendido pelos camponeses. Estes elementos podem ser compreendidos na crítica ao modelo de agricultura via sementes transgênicas, uso abusivo de agrotóxicos e à monocultura (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 87). No centro desse debate, também se construiu uma espécie de síntese do confronto no qual a agricultura camponesa é destacada como aquela que não tem por base a acumulação e o lucro, mas a soberania alimentar da população e está comprometida com a saúde da terra, das águas, dos animais e das pessoas. Do outro lado está o agronegócio, confrontado como sendo a expressão da produção em larga escala, cujo modo de produção visa exclusivamente a acumulação do capital, ou seja, lucro acima de tudo e de todos. Ressalta a Oxfam⁶⁷ Brasil (2016), no relatório *Terra, Poder e Desigualdade na América Latina*⁶⁸,

67 Rede global de ONGs que define seu perfil de atuação pela luta contra a pobreza e a desigualdade em mais de 90 países.

68 No Brasil, o estudo citado foi feito por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e levou em conta o Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2006, o sistema de cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), informações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, entre outros

A desigualdade em relação à terra não se limita à questão da distribuição da superfície produtiva. A concorrência e concentração de poder em torno da terra se intensificaram nos últimos anos com a acelerada expansão do modelo extrativista, baseado na exploração de recursos naturais direcionada à produção de grandes volumes de matérias-primas – recursos minerais, combustíveis fósseis, produtos agroindustriais, pecuários e florestais – fundamentalmente para o mercado global (p. 6)

As questões de fundo que constituem esse debate não são acessíveis à maior parte da população. Tudo se camufla quando a política, com o "auxílio luxuoso" da grande mídia, não apenas distorce e omite fatos, mas se utilizando do apoio do Estado por via, inclusive, da criação de mecanismos jurídicos, passa a instituir formas de criminalizar os trabalhadores e trabalhadoras, negando não apenas a legitimidade das lutas sociais, mas ferindo princípios constitucionais ou recondicionando a própria Constituição, para atender aos interesses da classe política e economicamente dominante. Taffarel (2006) e D'Agostini (2009) dizem que o capital, utilizando uma roupagem de esquerda, se utiliza da coerção, a cooptação, a persuasão e os conflitos, para destruir e enfraquecer Movimentos de lutas sociais que buscam levar à frente a luta de classes. Para as autoras, tais investidas visam transformar estes movimentos em organizações passivas dependentes de recursos e financiamentos do capital Estatal, empresarial e especulativo. No contexto atual, com a ascensão de um governo ultradireitista, o capital, com amplo respaldo e resguardo do Estado, tem investido no oposto, tornar todas as formas de subversão à ordem capitalista, qualquer reivindicação por direito, qualquer manifestação democrática popular e portanto, todos os movimentos sociais, atos e manifestações criminosas.

Os efeitos práticos não tardaram, como se viu no Acampamento Hugo Chávez, em Marabá. Ali, o ainda pré-candidato à presidência fez um discurso na curva do 'S', em Eldorado dos Carajás, na região Sudeste do Pará, onde em 1996 ocorreu o maior massacre da história recente do país, onde defendeu os policiais presos, acusados daquele crime, afirmando que eles estavam apenas fazendo seu trabalho e se defendendo dos militantes. Disse também que quem deveria estar preso eram os militantes do MST. Duas semanas depois, o Acampamento Hugo Chávez, na mesma região, sofreu um atentado cometido por pistoleiros, no qual há indícios de envolvimento da polícia. Mesmo com a denúncia feita pela direção do Movimento à Delegacia de Conflitos Agrários (DECA), o comandante responsável se recusou a agir, alegando que ordens superiores os proibiam de interferir "mesmo que houvesse uma carnificina". (PORTO-GONÇALVES, CUIN, et. al, 2012, p. 119)

Malheiros, Michelotti e Porto-Gonçalves (2019) chamam a atenção para o fato de que, no intuito de manter "o pacto de dominação social férreo entre os donos da terra, o Estado e os donos do dinheiro" (p. 32), a burguesia tem recorrido, periodicamente, "a golpes militares ou intervenções salvacionistas" para impedir as forças populares de avançarem politicamente no

fortalecimento da ordem democrática. No contexto atual do Brasil, ela faz isso, segundo os autores,

Apresentando como eixo central a defesa da propriedade privada, e não sua função social, um conjunto de ações se mistura: do Projeto de Lei que pretende tipificar movimentos sociais como terroristas, passando pela proposta de revogação da emenda constitucional 81 que, dentre outras coisas, prevê a desapropriação de propriedades urbanas e rurais flagradas com escravidão, até a livre interpretação de instrumentos jurídicos, tais como: o artigo 1210 do Código Civil, lido para legitimação do uso de força na restituição da posse de propriedades; do artigo 932 do Código de Processo Civil, chamado de Interdito proibitório, usado como preventivo a partir de ameaças implícitas ou explícitas à propriedade; e até mesmo o enquadramento de lideranças de movimentos sociais no código penal, através do artigo 345 que versa sobre o exercício arbitrário de suas próprias razões. (MALHEIROS, MICHELOTTI, PORTO-GONÇALVES, 2019, p. 32)

O processo de criminalização dos Movimentos Sociais no Brasil não se produz fora da disseminação do ódio que, desde a construção do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff, foi deflagrado no Brasil. Tal situação foi agravada pela incitação pública da violência contra as minorias econômicas⁶⁹ que agora ganha caráter "legal", socialmente aceito e afirmado pelas ações do Estado, não apenas através dos discursos furiosos do Presidente Bolsonaro, mas também de parlamentares, de governadores e até de integrantes do poder judiciário. Essa onda de ódio assume um grau maior de violência através da polícia, que tem agido violentamente contra as manifestações de trabalhadores do Campo e da cidade, em várias partes do país. O relatório da Oxfam Brasil 2016, já registrava que,

Os conflitos territoriais se multiplicaram com o avanço do extrativismo e, como resultado, os índices de violência contra os defensores da terra, água, bosques, direitos das mulheres, povos indígenas e comunidades Camponesas dispararam de forma alarmante. Esses grupos vulneráveis são perseguidos, agredidos e criminalizados por resistirem a atividades que atentam contra seus meios de vida e o entorno onde vivem, e de cujos benefícios não costumam participar. (OXFAM, BRASIL, 2016, p. 7).

Segundo o Conselho Indígena Missionário (CIMI), em levantamento divulgado pelo portal G1, em setembro de 2019, foram registrados 135 casos de homicídios contra os indígenas em 2018, 25 a mais do que o ano de 2017. O relatório "*Violência contra os povos Indígenas no*

69 Os *Conflitos no Campo Brasil 2018* registra que "em 2018, o número de mulheres que sofreram alguma forma de violência foi o mais alto desde 2008. Com 482 mulheres vitimadas, sendo 36 ameaçadas de morte, a CPT dedicou a publicação deste ano à vereadora Marielle Franco, assassinada no Rio, em março de 2018, e à irmã Alberta Girardi, católica da Congregação das Orionitas, que dedicou sua vida aos Sem Teto e aos Sem Terra e morreu em dezembro passado aos 97 anos de idade" (CPT, 2019). Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2019/04/relatorio-da-cpt-registra-aumento-da-violencia-no-Campo/>. Acesso em: 24 dez. 2019.

Brasil" revelou que de janeiro a setembro de 2019 houve um aumento de 40% em relação a 2018 de invasões e exploração ilegal de terras indígenas, em 19 estados.

As estatísticas nos ajudam a perceber que há uma íntima relação entre violência e conflitos no Campo. Mas, o que é preciso ressaltar é que eles não abrangem a totalidade, ainda que representem, parte da realidade. O que se passa no Campo brasileiro ainda está invisível aos olhos da maior parte da sociedade, e muitos dos conflitos, violências e violações dos direitos não têm registros oficiais. Lamas e Oliveira (2017) são taxativos na análise:

De acordo com Engels e Kautsky (2012), a burguesia apenas se apropriou das formas já definidas pelo modo de produção feudal, transferindo o que era de responsabilidade da Igreja para o Estado, e o dogma e o direito divino para o direito humano. Esse processo de secularização colocou por terra a ideia do princípio teológico e fez nascer o direito jurídico, expressão formal da concepção de direito burguês (OLIVEIRA, 2015). A expansão das formas jurídicas foi extremamente útil e funcional ao modo de produção capitalista, estabelecendo as relações de comércio e de intercâmbio. O mesmo ocorre com as relações sociais na medida em que se tornam mais complexas. Marx (2009) enfatiza que os direitos sociais são formas em que o Estado se apropria da cidadania e a torna instrumento para legitimar os pressupostos do modo de produção capitalista, com leis e regulamentos que objetivam apenas reformar a ordem burguesa, impedindo que a liberdade concreta dos sujeitos se realize. Não por acaso as formas contratuais serão incorporadas pelo proletariado da mesma forma que a concepção de direito jurídico. (p.106)

Mesmo que os números publicizados sejam chocantes, ainda há uma dificuldade de se perceber que eles dizem respeito a pessoas reais (crianças, jovens, adultos e idosos), marcados pelas vidas perdidas, pela sensação de impunidade diante dos resultados ínfimos da justiça nas investigações, ou pelos efeitos psicológicos e físicos dos violentos despejos judiciais praticados pelo Estado, que sempre acabam por afirmar o lugar dos trabalhadores como ameaça social, naturalizando a violência sob o viés da legalidade e da aceitação pública. Dizia Bauman (1999),

A tarefa de produzir a ordem requer imensos e contínuos esforços para depurar, transferir e condensar o poder social, o que por sua vez exige recursos consideráveis que somente o Estado, na forma de um aparelho burocrático hierárquico, é capaz de reunir, concentrar e usar. Por necessidade, a soberania legislativa e executiva do Estado moderno apoiou-se no "tripé" das soberanias militar, econômica e cultural; em outras palavras, no domínio estatal dos recursos outrora utilizados pelos focos difusos de poder social, mas todos agora necessários para sustentar a instituição e a manutenção da ordem administrada pelo Estado. (p. 60-61)

Ainda que o centro dos conflitos seja o enfrentamento entre o território do campesinato e o grande latifundiário, o que se evidencia é que esses conflitos não se situam apenas na reivindicação pela terra, mas por outro modo de produção econômica que, visto como inseparável das relações identitárias e culturais dos camponeses, aponta para um outro modelo

de sociabilidade, pautado em valores como igualdade, justiça, solidariedade e soberania alimentar. D'Agostini (2016) é assertiva quando diz que,

A impressão que temos é que há pessoas que acreditam em um capitalismo urbano e outro agrário e que, Campo e cidade funcionam com leis econômicas distintas. Por essa razão, pensam os fundamentos do conhecimento também diferenciados, quando, na verdade, o que se deve pensar é que todas são leituras do mundo sobre a mesma essência. Os veículos para chegar até essa essência, é que se diferenciam, porque diferentes são os objetos sensíveis que estão ao alcance de cada leitor territorial do mundo. Podemos citar a lei da extração da mais-valia. Mais-valia, significa exploração do trabalho, seja na fábrica, na cozinha do restaurante, na sala de aula particular, na fazenda, no corte da cana, etc. A mercadoria força de trabalho explorada é que está em sujeitos diferentes, localizados em lugares diferentes, mas a lei que os explora é a mesma. (p. 188)

O agronegócio é a cultura do grande capital, o latifúndio que age não apenas na disputa pela terra, que não apenas se caracteriza pelo modo de produzir o alimento ou nas relações de exploração acentuada dos trabalhadores, mas pela imposição de uma cultura que acentua a manutenção de uma sociabilidade onde o lucro, a acumulação de riquezas é sua principal base de sustentação e seu horizonte máximo.

5. 2 AS LUTAS NO CAMPO NÃO SE ISOLAM DAS OUTRAS LUTAS: a relação entre a desigualdade social, econômica, a concentração da propriedade da terra e as lutas sociais

O capital se modificou, atualizou suas estratégias diante das possibilidades que ele mesmo criou de se reinventar. Contudo, seu controle sobre as forças produtivas humanas ainda constitui elemento basilar para a expropriação. Antunes (2002) diz que o capital vem passando por um processo de reestruturação que se deve à crise do padrão de acumulação taylorista/fordista que dura desde o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Alves (2011) reitera a afirmativa, ao dizer que "o que surge hoje com o novo complexo de reestruturação produtiva, cujo momento predominante é o toyotismo, é mais um elemento compositivo de racionalização do trabalho vivo que teve origem com o fordismo/taylorismo" (p. 34).

Esse processo, segundo Antunes (2002), visa recuperar o ciclo produtivo do capital e o projeto de dominação social, "que foram abalados pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social" (p. 23).

Ao se referir a esse processo de questionamento do capital, Lima (2019) diz que

Essa crise abrange duas dimensões principais, uma na esfera econômica, onde podemos destacar a queda da taxa de lucro, a crise do petróleo, da produção em massa e série, crise do paradigma tecnológico etc., e uma dimensão política, a chamada crise do Estado de bem-estar social. Resumidamente, podemos falar em uma crise do padrão taylorista-fordista. (p.43)

Para Antunes e Alves (2004), a classe trabalhadora⁷⁰ vem passando por transformações devido a estas mutações ocorridas no mundo do trabalho. O proletariado tradicional (industrial, fabril, manual, estável) da era taylorista/fordista está em diminuição, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho que têm reduzido o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais.

Enquanto vocês falavam eu lembrei de uma coisa que é fundamental, cada vez mais que eu faço essa leitura, eu fico mais abismado, mais assustado que é como a informação, como essa era que está vindo – a quarta revolução industrial – ela vai ampliar a massa de desempregado e a gente não tem resposta para isso. As pessoas não vão ter ocupação, cada vez mais, vai estar robotizado, vai estar informatizado e a galera não vai ter emprego... aquilo que era feito de maneira manufaturada vai ser cada vez mais substituído pelas máquinas. (RMO, Roda de Conversa)

Isso se expande, especialmente, "a partir das modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo e da máquina informatizada, como a "telemática" (que permite relações diretas entre empresas muito distantes)" (ANTUNES, ALVES, 2004, p. 336) e reconfigura os espaços, tempos e modos da produção. Como lembra Antunes (2018), a instabilidade e a insegurança são traços constitutivos dessas novas modalidades de trabalho.

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, através da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês. Estas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas

70 Os autores definem como classe trabalhadora "a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho, conforme nossa denominação (Antunes, 1995 e 1999) – e que são despossuídos dos meios de produção" (p. 336). Para Antunes, a classe trabalhadora resultante, simultaneamente, das lutas de classe e da lógica interna do capitalismo global (isto é, da relação entre economia e política), é mais abrangente que a classe trabalhadora de meados do século passado, sendo ainda mais complexa, mais heterogênea e fragmentada que aquela que predominou no período áureo do sistema taylorista-fordista. "A classe-que-vive-do-trabalho diz respeito à totalidade de homens e mulheres, produtivos e improdutivos, desprovidos de meios de produção e que vendem sua força de trabalho no Campo e na cidade em troca de salário; ou seja: o proletariado industrial e rural, os trabalhadores terceirizados, subcontratados, temporários, os assalariados do setor de serviços, os trabalhadores de *telemarketing* e *call centers*, além dos desempregados. Para Antunes, o proletariado industrial é o seu núcleo principal, porque produz diretamente mais-valia. No entanto, estão excluídos gestores do capital e os que vivem de juros e da especulação, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural proprietária, ainda que possam se constituir importantes aliados da classe trabalhadora no campo político." (PREVITALI, 2013, p. 242).

sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural. (ANTUNES, 2002, p 23)

Estas mutações também alcançam o Campo brasileiro, redirecionam as relações de trabalho e os modos de existência. "No caso brasileiro, vem marcado pelo tensionamento entre o aprofundamento desse projeto neoliberal e a construção de bases democráticas e populares de enfrentamento e superação do mesmo na perspectiva do desenvolvimento sustentável com base agroecológica e com justiça social" (PULGA, MEZADRI, 2018, p. 16). A partir dos dados da PNAD, Oliveira (2009) analisou a evolução do mercado de trabalho⁷¹ no setor rural no período de 1992 a 2007 e identificou que o número de postos de trabalho na agropecuária brasileira diminuiu, significativamente, nesse período. Esta queda, segundo o autor, foi reflexo do uso mais intenso da tecnologia pelo setor. Conforme apontaram Serigati, Rodrigues, *et al* (2017), segundo estudo de Maia e Sakamoto (2014), o período de 1992 a 2012 também registrou declínio e a mecanização foi um dos fatores que mais contribuíram para esse quadro. Isso revela que a expansão do agronegócio não ocorre desconexa do processo de acumulação e concentração do capital. Para Almeida (1997), quatro elementos constituem base da ideologia do capital que, no Campo, se apresenta pelo agronegócio e que reafirma o que dissemos anteriormente:

[...] (a) a noção de crescimento (ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; (b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o conseqüente aumento da heteronomia; (c) a noção de especialização (ou do fim da polivalência), associada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o aparecimento de um tipo de agricultor, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional (ALMEIDA, 1997, p. 39).

A apropriação privada das riquezas é o lastro do quadro de desigualdades que se aprofunda em alta velocidade, muito embora seus efeitos mais severos não estejam visíveis ou não sejam foco das pautas relevantes para maior parte da sociedade. Tais desigualdades se expressam no abismo entre a produção cultural, tecnológica e científica existente e aqueles que

71 O IBGE define que o mercado de trabalho é formado pelas pessoas em idade ativa (a PIA), que são aquelas de 14 anos de idade ou mais. Nesse grupo está inserida a população na força de trabalho (a PEA) – que é classificada em PO e PD –, e a população fora da força de trabalho (a Pnea). As pessoas que exerceram um trabalho, remunerado ou não, na semana de referência formam a PO. Já as que não estavam trabalhando na semana de referência, mas estavam dispostas a trabalhar e tinham tomado alguma providência para conseguir um emprego, compõem a PD. Ademais, as pessoas que não estão trabalhando e não estão procurando por um emprego estão contabilizadas na Pnea (SERIGATI, RODRIGUES, *et al.* 2017, p. 22). Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7693/1/TD_2277.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

dela poderiam usufruir de forma plena, para elevarem suas condições de vida material, espiritual e intelectual.

Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004) reiteram que

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De modo que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. (p. 15)

Essa lógica do capitalismo ultraexplorador comprova o que disse Tonet (2016), que vivemos um momento da história da humanidade em que o potencial de produção tecnológico-científica existente já deveria ter resolvido parte dos grandes problemas que afligem a sociedade. Sob esse prisma, o autor analisa:

Existiriam condições tecnológicas para produzir bens suficientes de modo a satisfazer as necessidades básicas (materiais e espirituais) de **toda** a humanidade. De modo que não é pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pela forma que este desenvolvimento assume como resultado de determinadas relações sociais assentadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida que se dá o agravamento dos problemas. Esta forma, que é a manifestação da lógica férrea do capital, tende a caminhar no sentido de um agravamento cada vez maior dos problemas da humanidade e não, como pensam muitos autores, no sentido da sua solução. (TONET, 2016, p. 35-36)

De fato, o que temos constatado é um agravamento das desigualdades, maior concentração das riquezas e, conseqüente, aumento da pobreza. O *Relatório Anual do Banco Credit Suisse*, divulgado em 2015, confirma a tese de Tonet, expondo um grave cenário que avança em ritmo acelerado. Segundo o Relatório, até aquele ano, cerca de apenas 1% da população mundial detinha quase 50% da riqueza produzida no planeta, enquanto os outros 99% dividiam, em partes também desiguais, os 50% restantes. Ao mesmo tempo, mais de 700 milhões de pessoas no mundo vivem com menos de US\$ 1,90 por dia (OXFAM BRASIL, 2017, p. 5).

A Oxfam Brasil lançou, em 2017, o relatório “*A Distância que nos une: um Retrato das Desigualdades Brasileiras*”, apresentando que 8 (oito) pessoas detêm, sozinhas, o mesmo

patrimônio que a metade mais pobre da população. O relatório apresentou uma projeção do Banco Mundial que apontou que, entre 2010 e 2030, “ainda que os 40% mais pobres tenham um incremento de renda de 2% acima da média geral anual, restariam em todo o mundo cerca de 260 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza” (p.10).

No Brasil, segundo a *Síntese de Indicadores Sociais* (SIS), divulgada pelo IBGE em novembro de 2019, 13,5 milhões de pessoas⁷² viviam na extrema pobreza em 2018 (com renda mensal per capita inferior a US\$ 1,90 por dia), um total que corresponde a 6,5% da população, sendo a maior estatística desde 2012. Do total da população, 52,5 milhões ainda se encontram na linha da pobreza, com renda menor do que R\$ 420,00 *per capita* por mês. Segundo relatório da Oxfam Brasil (2017), entre os anos de 2001 e 2015, os 10% mais ricos se apropriaram de 61% do crescimento econômico, enquanto a fatia destinada aos 50% mais pobres foi de apenas 18%. Neste mesmo período, a concentração de renda do 1% mais rico se manteve estável, no patamar de 22 a 25% (OXFAM BRASIL, 2017, p. 16).

Estatísticas divulgadas pela ONU, em dezembro de 2019⁷³, mostraram que o Brasil está na 79ª posição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global e, em termos de desigualdade, está entre os sete mais desiguais do mundo. Dentre os fatores que contribuíram de forma expressiva para o quadro desigual entre ricos e pobres, aparece o sistema fiscal brasileiro. Enquanto os 10% mais pobres usam cerca de 32% de sua renda para pagar impostos, a carga tributária dos 10% mais ricos é de 21%. Para Tathiani Piscitelli, da Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁷⁴, em entrevista concedida à Revista Carta Capital, em agosto de 2018, o sistema tributário no Brasil é fortemente centrado no consumo. Como as famílias mais pobres reservam maior parte do que ganham para este fim, "acabam pagando, proporcionalmente, muito mais impostos do que os mais ricos, que destinam uma parcela menor dos seus vencimentos ao consumo". Para a Oxfam Brasil⁷⁵, a baixíssima tributação de heranças no país, junto com a baixa tributação de rendas altas, favorece a concentração da riqueza e a manutenção dessa concentração por gerações, aumentando o abismo entre os que têm mais e os que têm menos.

72 Segundo o IBGE, esse percentual é equivalente à população de Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal.

73 Disponível em <https://oxfam.org.br/noticias/tombo-duplo-brasil-esta-mais-desigual-e-com-desenvolvimento-estagnado/>. Acesso em: 29 dez. 2019.

74 Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/como-o-brasil-alimenta-a-desigualdade/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

75 Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-que-faz-do-brasil-um-dos-paises-mais-desiguais/>. Acesso em: 28 dez. 2019

Considerando as últimas duas décadas, são visíveis os fatores que explicam as desigualdades no Brasil. Por um lado, há pouca dúvida sobre o que não deu certo: nosso sistema tributário regressivo onera demasiadamente os mais pobres e a classe média por meio de uma alta carga de impostos indiretos e pela perda de progressividade no imposto sobre a renda dos mais ricos. (OFXAN BRASIL, 2017, p. 7)

Ressalte-se que o "Relatório *País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018*"⁷⁶, da Oxfam Brasil, concluiu que o "indicador com maior impacto negativo no IDH brasileiro foi o de renda, por conta de seu recuo recente, sobretudo nas menores faixas" (p.16). Tendo em vista os dados tributários, o 1% mais rico ganha 72 vezes mais que os 50% mais pobres (OXFAM BRASIL, 2018). O relatório mostrou que em 2017 e 2018 o Brasil teve um elevado recuo na redução das desigualdades.

Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, sobretudo pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, agora interrompido. (OXFAM BRASIL, 2018, p. 15)

Somando a estas constatações, o relatório da Oxfam, divulgado em 2016, "*Terra, Poder e Desigualdade na América Latina*", apontou que a luta contra a pobreza pouco avançará sem uma política de reforma agrária, destacando a relação histórica entre concentração da propriedade da terra e desigualdade social e econômica. Onde a concentração latifundiária é maior, o índice de pobreza e o número de trabalho escravo se agrava e isso ocorre porque "enquanto a classe economicamente dominante acumula, a outra vai sendo expropriada" (ARAÚJO, 2011, p.78).

A concentração da terra está ligada ao êxodo rural, à captura de recursos naturais e bens comuns, à degradação do meio ambiente e à formação de uma poderosa elite associada a um modelo agrícola baseado no latifúndio de monocultivo, voltado à produção de commodities para exportação e não para a produção de alimentos. É preciso reconhecer que a desigualdade é um grave e urgente problema no Brasil e que sua solução passa por transformações em suas causas estruturais. (OXFAM BRASIL, 2016, p. 1)

Para a Oxfam Brasil (2016), "a extrema concentração do acesso e controle da terra, assim como a distribuição dos benefícios de sua exploração" são problemas que o Brasil e a América Latina ainda não superaram. Como apresentou o relatório *Terra, Poder e*

⁷⁶ Disponível em <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Desigualdade na América Latina 2018, “mais da metade da terra produtiva na região está concentrada em 1% das fazendas, de acordo com a análise dos censos agropecuários realizada pela Oxfam. Em outras palavras, 1% das propriedades rurais, utiliza muito mais terras que as 99% restantes⁷⁷”. Esses números mostram não apenas a grande concentração de terra e nas mãos de quem está o controle sobre a produção agrícola na América Latina, mas expõe, na análise de Vanderley e Fernandes Gonçalves (2018), que

As esferas do modelo de acumulação, os vários circuitos e as múltiplas redes produtivas; a organização e a estrutura do trabalho; os dispositivos simbólicos e ideológicos; e a ação política e geopolítica desenvolvida pelos atores, agentes e classes em busca de hegemonia (SANTOS, 1999), faz do território mais do que um recurso, torna-o um Campo de conflitos e disputas. (p, 134)

Tais questões expõem que o centro dos conflitos pelo território camponês não se refere à disputa apenas pela terra, mas pelo conjunto de bens culturais, simbólicos e humanos que constituem a vida no Campo, e essa disputa se agrava pela ausência do Estado na oferta de políticas públicas que efetivem o direito aos camponeses de viverem com dignidade em suas terras a partir de seus próprios modos de existência. A terra, para o camponês, é espaço de vida, por isso há luta e resistência. Fernandes (2004) lembra que o conflito entre o latifúndio e o sem-terra é um dos mais antigos do Brasil. “Os grandes proprietários querem manter seus privilégios em nome dos seus direitos. Os sem-terra querem conquistar os seus direitos em nome da democratização do acesso à terra” (p. 14). Isso é suficiente para que a aristocracia rural brasileira torne os movimentos sociais inimigos da democracia.

Como demonstrado no relatório da Oxfam, divulgado em 2016, “*Terra, Poder e Desigualdade na América Latina*”⁷⁸,

A luta pela terra provocou conflitos internos, deslocamentos e violações de direitos humanos. As tentativas de reforma agrária fracassaram de forma generalizada, em grande medida porque a entrega de terras às famílias camponesas não foi acompanhada por políticas necessárias para se viabilizar a agricultura familiar. Em muitos casos houve corrupção, o que beneficiou pessoas próximas ao poder, e não as que mais necessitavam. Avanços importantes, posteriormente, sofreram retrocessos devido às políticas que desregularam o mercado de terras e facilitaram a concentração. (p. 5)

Os dados confirmam o peso e efeitos do grande latifúndio, representado pelo agronegócio, que avança de modo indiscriminado por toda a América Latina, sobretudo, via

⁷⁷ Segundo o relatório, o país mais desigual em termos de distribuição da terra na América Latina é o Paraguai, seguido do Chile, Colômbia e Venezuela.

⁷⁸ Disponível em <https://oxfam.org.br/publicacao/relatorio-executivo-terra-poder-e-desigualdade-na-america-latina/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

acordos de livre comércio e investimentos, incentivos e privilégios fiscais, bem como da flexibilização dos limites de uso da propriedade e a fragilização das leis e organismos de proteção ambiental, muito embora sua expansão não resulte em uma produção voltada para a igualdade social, mas sim para incrementar a acumulação do capital. "O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora deste espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária" (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 20). Como lembra Freire (2000), as forças retrógradas fazem de tudo para impedir as mudanças nas estruturas de poder da sociedade. A luta perversa contra a reforma agrária é, para Freire, a ação "em que os poderosos donos das terras, querem continuar donos das gentes também" (FREIRE, 2000, p. 17).

Matam Camponeses como se fossem bichos danados e fazem declarações de um cinismo estarecedor. "Não foram os nossos seguranças que atiraram nos invasores, mas caçadores que andavam pelas redondezas. " O menosprezo pela opinião pública revelado neste discurso fala do arbítrio dos poderosos e da segurança de sua impunidade. E isto no fim do segundo milênio... E ainda se acusam os Sem-Terra de arruaceiros e baderneiros porque assumem o risco de concretamente denunciar e anunciar. Denunciar a realidade imoral da posse da terra entre nós e de anunciar um país diferente. (FREIRE, 2000, p. 17)

A luta pela reforma agrária revela as faces ocultas da dominação. Para a Oxfam Brasil (2018) a democratização da terra é peça chave para a redução da pobreza e combate às injustiças sociais.

A melhor distribuição da terra direcionaria de forma mais eficaz os recursos, pois já se demonstrou que, dadas as condições adequadas, pequenas propriedades rurais podem ser mais produtivas que latifúndios. E, principalmente, contribuiria para a redução da pobreza, da fome e da desigualdade ao distribuir melhor a riqueza e a renda. O acesso igualitário à terra, não por acaso, foi definido como uma meta chave para três dos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por mais de 150 chefes de Estado em 2015, no marco da Conferência das Nações Unidas: acabar com a pobreza (objetivo 1), eliminar a fome (objetivo 2), e alcançar a igualdade de gênero (objetivo 5). (OXFAM BRASIL, 2018, p 5)

Na exposição das contradições que envolvem esse debate, o relatório apontou que as grandes propriedades (fazendas) com mais de mil hectares, concentram 43% do crédito agrícola, embora os pequenos produtores sejam os que respondem por mais de 70% da produção de alimentos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

(FAO), os agricultores familiares⁷⁹ são responsáveis pela produção de mais de 80% de toda a comida do planeta.

Para Maria Fernanda Espinosa, presidente da Assembleia Geral da ONU, durante evento realizado em Roma, no ano de 2019⁸⁰, os agricultores familiares "estão na linha de frente dos esforços globais para combater a desnutrição e criar outras formas de promover uma alimentação saudável". Dentre as contribuições essenciais do modelo de produção dos agricultores familiares, Espinosa aponta a preservação da agrobiodiversidade⁸¹ e do conhecimento tradicional, que são elementos essenciais em um " contexto de alarmantes alertas de que, quase um milhão de plantas e espécies animais, estão em risco de extinção". Entretanto, para o capitalismo, cujo foco é a acumulação de riquezas, essas relações dos camponeses com a terra, com a preservação dos recursos naturais, as tradições culturais e identitárias, não interessam. Vale a pena lembrar que o agronegócio é o modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista que se baseia na intensificação da exploração da terra e do homem. Como diz Alves (2007), "o processo de trabalho que se constitui com o modo de produção capitalista não se volta à produção de objetos que satisfaçam a necessidades humanas, valores de uso, mas sim a produção de valores e, mais especificamente, mais-valia" (p.33).

Situando o termo agronegócio, Fernandes e Molina (2004) analisam criticamente:

Agronegócio é uma palavra nova, da década de 1990, e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. Latifúndio está associado

79 Segundo Caltart et al. (2012), embora não seja o conflito principal, há um confronto na compreensão de agricultura Camponesa e de agricultura familiar. Para os autores, ambos os conceitos se referem aos trabalhadores, mas há uma contradição a ser explorada em vista do embate de projetos. Fernandes e Molina (2004), afirmam que "as ideologias do agronegócio trabalham com a combinação e a oposição, quando estas lhes convêm. Procuram combinar diferentes tipos de relações sociais e opor uma mesma relação social por meio de sua diferenciação interna". Dentre o que vem afirmar e negar, encontram-se a agricultura Camponesa e familiar. Para Fernandes e Molina (2004), "a combinação é realizada como se agricultura capitalista e agricultura Camponesa fossem da mesma natureza. Enquanto a agricultura capitalista se realiza a partir da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado, a agricultura Camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, sendo a maior parte apropriada pelas empresas que atuam no mercado. [...] A oposição é feita por meio da fragmentação da agricultura Camponesa. Para enfraquecê-la, alguns intelectuais procuram fracioná-la por meio da diferenciação econômica. Nesta visão, os pequenos agricultores empobrecidos seriam Camponeses e os remediados (ou capitalizados) seriam agricultores familiares. O primeiro seria atrasado, o segundo seria moderno. Desse modo, o empobrecimento e a capitalização dos Camponeses não aparecem como resultados da desigualdade gerada pela renda capitalizada da terra, mas como diferentes tipos de organização do trabalho". (p. 19)

80 Disponível em <http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1195906/>. Acesso em 09 jan. 2020.

81 Segundo Machado (2012), "a agrobiodiversidade não diz respeito somente à vida, à fauna e à flora da superfície terrestre. Uma parcela de igual importância está debaixo da terra, no subsolo. Aí vivem milhares de espécies vegetais e animais. Em muitos solos a vida subterrânea tem peso maior que os animais criados na superfície. A diversidade da vida no solo é um indicador da sua fertilidade: quanto maior a biodiversidade, melhor a fertilidade. (p. 49)

com terra que não produz, que deve ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo essa ação não teve êxito, pois são mais de quinhentos anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 15)

Sem as efetivas condições, comunidades inteiras se rendem às imposições dos grandes empresários do agronegócio, que ocupam suas terras, produzem com olhar exclusivamente voltado para a exportação, mas são bem-vindos e aceitos nas comunidades por gerarem empregos que, na prática, representam uma renda mais segura e fundamental para o atendimento das necessidades vitais (e imediatas) de inúmeras famílias que vivem dos programas sociais, das aposentadorias e das diárias nas roças. "O agronegócio vende a ideia de que seu modelo de desenvolvimento é a única via possível. Essa condição é reforçada pela mídia e por estudiosos que homogeneízam as relações sociais, as formas de organização do trabalho e do território como se fossem da mesma natureza." (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 18). Essa é a ideologia disseminada pelo núcleo do capitalismo que disputa o território camponês, manifestada com muito mais força no contexto ultra-conservador que se instalou desde o golpe que afastou a ex-Presidenta Dilma Rousseff. Como diz Alves (2007), "a verdade da ideologia é mascarar as contradições e elaborar uma nova mitologia"⁸². Daí ser necessário compreender o que está de fundo na ideologia disseminada pela agricultura capitalista. Para Malheiro, Michelotti e Porto-Gonçalves (2019), "o problema não está na terra em si, mas em impedir que a luta pela terra coloque em questão o pacto político que a concentração fundiária sustenta" (p. 31).

Ao se reportarem a esse modelo capitalista de agricultura, Fernandes e Molina (2004) pontuam:

O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos, uma série de necessidades para os povos que vivem no Campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver sua produção com base em um sistema de informações de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação, e quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários

⁸² Para Alves (2007), é dessa relação mascarada que surge o "mito do auto-empresendedor", os chamados colaboradores da empresa toyotista. São trabalhadores mantidos sob relações de trabalho nas quais os direitos e a estabilidade, por exemplo, não são mais valores prioritários. Sobre essa "nova mitologia" Alves exemplifica: "Nesse caso, a grande firma não conserva senão um pequeno núcleo de assalariados estáveis e em período integral. O restante de "seu" pessoal, ou seja, 90% no caso das cem maiores empresas americanas, será constituído de uma massa variável de colaboradores externos, substitutos temporários, autônomos, mas igualmente de profissionais de alto nível" (ALVES, 2007, p. 170).

retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização de suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperanças de viver no Campo. (p. 5)

O que podemos compreender é que os conflitos no Campo e o aprofundamento das desigualdades sociais, estão diretamente associados ao novo padrão de acumulação de capital e este tem intrínseca relação com as transformações culturais e no mundo do trabalho, que ganham suporte e avançam, a partir do aparato tecnológico.

Com a reorganização do Campo a partir da perspectiva do agronegócio, os Camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. (D'ANGOSTINI, 2009, p. 41)

Trata-se, como acentuam Navarro (2016), Serigati, Rodrigues, *et al.* (2017), "de uma fase que desenvolve processos econômico-financeiros e socioculturais inéditos", são as novas formas de exploração do trabalho que avançam rapidamente pela aceitação passiva da sociedade, fortemente influenciada pelo *marketing* midiático e pela ausência do Estado na geração de condições de os camponeses permanecerem no Campo com melhores de condições de vida. Almeida Pinto e Germani (2013) lembram que "a partir da segunda metade do século XX, a modernização da agricultura não atuou diretamente no sentido de transformar os latifundiários em empresários capitalistas, mas sim no de transformar capitalistas industriais urbanos em latifundiários" (p. 3) e isso se faz expulsando os índios, quilombolas e camponeses de suas terras, o que amplia os conflitos que levam à morte centenas de camponeses.

A flexibilização de legislações ambientais e o ataque aos direitos territoriais de indígenas, quilombolas e Camponeses como pauta legislativa, atrela-se, como nunca, banditismo social de grandes latifundiários que, blindados pela impunidade e com a cumplicidade da polícia, por vezes milícia, cada vez mais estão autorizados a matar. Os balões de ensaio dos governos petistas que, em 2009, já haviam autorizado a regularização de terras públicas ocupadas até 2004 no limite de 1.500 hectares, acelerados pelo governo Temer, que em 2017 alargou a regularização para as terras públicas ocupadas até 2011 e com até 2.500 hectares, ganharão contornos dramáticos no governo Bolsonaro pela sacralização moralizante da relação entre a propriedade e as armas. As mãos que desfazem e recriam as leis, também autorizam a morte. Colarinhos brancos e fardas, movidos pela ordem da propriedade privada, jorram sangue. (MALHEIRO, MICHELOTTI, PORTO-GONÇALVES, 2019, p. 32)

Para a Oxfam Brasil, no relatório *Terra, poder e Desigualdade na América Latina*, a desigualdade em relação à terra não afeta apenas o mundo rural, constitui-se

Obstáculo ao desenvolvimento sustentável pois limita as ofertas de trabalho, amplia os cinturões de pobreza urbana e solapa a coesão social, a qualidade da democracia, a saúde do meio ambiente e a estabilidade dos sistemas alimentares locais nacionais e globais. A melhor distribuição da terra direcionaria de forma mais eficaz os recursos, pois já se demonstrou que, dadas as condições adequadas, pequenas propriedades rurais podem ser mais produtivas que latifúndios. E, principalmente, contribuiria para a redução da pobreza, da fome e da desigualdade ao distribuir melhor a riqueza e a renda (OXFAM BRASIL, 2016, p. 5)

Segundo a Oxfam Brasil, o estudo constatou que os municípios que têm grande concentração fundiária são os que se encontram em área de maior produção agrícola do grande agronegócio. São nesses municípios, também, onde se constata os maiores níveis de pobreza e desigualdade, exatamente por gerarem menos emprego, devido ao modelo de produção mais concentrado, sobretudo, pela presença de grandes maquinários tecnológicos. O estudo da Oxfam Brasil apontou Correntina, na Bahia, como sendo um dos municípios com maior nível de agronegócio do país. Altamente tecnológico e focado na irrigação, Correntina concentra um dos mais altos níveis de pobreza, comprovando a tese de que a proposta de modernização da agricultura do agronegócio, ao contrário do discurso midiático, não atua para a superação das desigualdades do país, mas acentua ainda mais a distância entre ricos e pobres.

Sobre tal subjugação, Mézáros (2002) é assertivo ao afirmar que

Ao longo do último século, é certo que o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta, tanto os pequenos como os grandes. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora. No mínimo, a penetração do capital em cada um dos cantos do mundo “subdesenvolvido” só agravou esses problemas. Ele prometia “modernização”, mas, depois de muitas décadas de intervenção trombeteada em alto e bom som, só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural. (p. 92)

Como lembram Antunes e Alves (2004), "a classe trabalhadora é mais ampla que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada" (p.346).

Bertoldo (2016) nos traz uma importante contribuição nesse entendimento. A partir do pensamento de Losurdo, historiador da filosofia que retoma a perspectiva ontológica marxiana, a autora diz que “para Marx e Engels existem três formas de *lutas* de classe: a primeira, consiste na opressão da mulher; a segunda, é aquela que se dá entre burguesia e proletariado, sendo esta a que mais tem se destacado; e a terceira é a continuidade da batalha anticolonialista”(p. 74).

Engels, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, (2012, p. 203, grifo nosso) afirma que “Todo o excedente deixado agora pela produção pertencia ao homem; a mulher tinha participação no consumo, porém não na propriedade”. Como integrante do núcleo familiar, a mulher não era proprietária mas era consumidora, ou seja, os bens não lhe pertenciam, mas por fazer parte daquele núcleo familiar cujo proprietário era o marido, não ficava isenta de usufruir, de consumir. Só não podia ser proprietária. (BERTOLDO, 2016, p. 78)

A marginalização das mulheres que se apresenta, notadamente, nos dados de posse da terra, constitui-se um elemento indispensável no debate das desigualdades. Em todos os países da América Latina, segundo relatório da Oxfam Brasil, *Terra, poder e Desigualdade na América Latina (2016)*, as mulheres são as que possuem o menor percentual de terras em seus nomes. No Brasil, os homens possuem 87,32% de todos os imóveis rurais. Ou seja, 94,5% de todas as áreas rurais brasileiras estão sob a propriedade de homens. Baster (2019) diz que além do acesso à terra, "as mulheres do Campo enfrentam mais restrições do que os homens em relação ao acesso à água, sementes, tecnologias, créditos e assistência técnica" (p. 84).

Mesmo com um cenário extremamente desigual, "as mulheres estão na linha de frente da luta pela terra e sofrem formas específicas de violência, como abuso sexual, agressões verbais ou perseguições familiares" (OXFAM BRASIL, 2016, p. 8). O Brasil é o quinto país com maior taxa de assassinato de pessoas devido à sua condição de serem mulheres, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Conforme Baster (2019), "entre os anos de 2009 até 2018, a CPT registrou 1.409 casos de violência contra mulheres em situação de conflitos no Campo " (p. 85).

De 2009 a 2018, 1.409 mulheres sofreram algum tipo de violência. Este número pode ser multiplicado por muitos dígitos, pois nos casos, por exemplo de um despejo, ou de uma expulsão, é computado o número de famílias, não é feito um levantamento do número de mulheres, envolvidas naquela violência. Pode-se dizer, com certeza, que é sobre as mulheres que recai a carga mais pesada destas ações, pois elas ao verem destruído o local de sua habitação e trabalho carregam consigo a dor e a angústia das crianças que estão sob sua responsabilidade. (BASTER, 2019, p. 83)

Para Safiotti (1992), a pobreza e a fome, aliadas à sobrecarga de trabalho, à violência⁸³, à opressão e à discriminação, produzem efeitos graves sobre a vida das mulheres e agravam as desigualdades sociais. Por essa razão, como afirma Siqueira (2014), é preciso compreender que as relações de gênero e as relações de poder estão fortemente imbricadas. Bertoldo (2016) situa

83 Margarida Maria Alves foi sindicalista e defensora dos direitos humanos. Foi uma das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical no país. Seu nome e sua história de luta inspiraram a Marcha das Margaridas, que foi criada em 2000 (WIKIPÉDIA, 2020). Foi vítima da violência, foi assassinada por pistoleiros em 12 de agosto de 1983, na porta de sua casa, no município de Alagoa Grande- PB.

a condição de marginalização, opressão, exploração da mulher como gênese da propriedade privada.

A mulher oprimida é oprimida não por sua condição natural de pertencimento ao gênero feminino, mas por sua função na sociedade: por não possuir os meios de produção, por ser dona apenas de sua força de trabalho. Se a opressão da mulher constituiu uma primeira forma de luta de classe, quem foi o seu opressor? O homem? Então seria realmente a questão de gênero o critério decisivo para explicar a primeira forma de luta de classe entre homem e mulher? Marx e Engels, na *Ideologia alemã*, analisando a gênese da propriedade, identificam que seu “núcleo”, sua “primeira forma”, encontra-se “na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a *primeira propriedade*” (1987, p. 46, grifo nosso). E o que vem a ser propriedade? Eles perguntam e ao mesmo tempo respondem: “é o poder de dispor da força de trabalho de outros” (idem, p. 46). (BERTOLDO, 2016, p. 78)

Nesse sentido, a autora também vai afirmar que as lutas que envolvem a busca pela emancipação da mulher "não estão situadas no contexto da luta entre sexos opostos, mas engloba a luta de classes". Para a autora, "Marx e Engels identificaram na família a gênese da propriedade privada." (BERTOLDO, 2016, p. 78). As marcas dessa histórica constatação podem ser vistas na pesquisa "*Outras formas de trabalho 2018*⁸⁴", da PNAD Contínua, divulgada pelo IBGE em abril de 2019. Em termos populacionais, as mulheres representam 51,48% da população nacional.

As mulheres trabalham quase o dobro do tempo que os homens nos afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas⁸⁵. A média semanal gasta por mulheres é de 21,3 horas, ou seja, 10,4 horas a mais por semana do que os homens, que gastam 10,9 horas com as atividades. Os homens que possuem uma ocupação gastam menos horas semanais com este tipo de trabalho (10,2 horas), enquanto as mulheres, na mesma situação, gastam 18,5 horas por semana. Se consideradas apenas as mulheres negras, esse dado sobe para 18,6 horas.

Quanto à renda, a desigualdade permanece, as mulheres brasileiras ganham em média 25% menos que os homens. Apesar dessa questão, Araújo (2011) faz a seguinte reflexão,

84 Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101650>. Acesso em 09 jan. 2020.

85 "No âmbito da pesquisa, as atividades consideradas como afazeres domésticos são agrupadas em oito conjuntos, assim identificados: preparar ou servir alimentos, arrumar a mesa ou lavar louça; cuidar da limpeza ou manutenção de roupas e sapatos; fazer pequenos reparos ou manutenção do domicílio, do automóvel, de eletrodomésticos ou outros equipamentos; limpar ou arrumar o domicílio, a garagem, o quintal ou o jardim; cuidar da organização do domicílio (pagar contas, contratar serviços, orientar empregados); fazer compras ou pesquisar preços de bens para o domicílio; cuidar dos animais domésticos; e outras tarefas domésticas." (IBGE, 2019). Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101650_informativo.pdf Acesso em: 09 jan. 2020.

Concordando com Iasi (1991), acreditamos que é preciso situar a divisão social e sexual do trabalho na qual a condição da opressão e exploração da mulher aparece derivada da forma de organização da produção combinada com a tradição cultural. Nesta perspectiva, as relações que envolvem homens e mulheres na produção e reprodução da sua existência não se limitam apenas à relação antagônica entre grupos de homens e mulheres de uma classe, com homens e mulheres de outra classe. (p. 37)

Segundo Baster (2019), as mulheres camponesas são discriminadas no mercado de trabalhos rurais, embora sejam elas as responsáveis pela maior parte do trabalho não remunerado, já que ficam também à frente dos cuidados de suas casas, dos filhos e de afazeres domésticos" (p. 84). Pulga e Mezadri (2018) lembram que as mulheres camponesas têm um papel fundante "no cuidado integral à saúde, para a construção de novas relações familiares, de trabalho rural e de relação com as outras formas de vida existentes, especialmente pela participação na produção de alimentos saudáveis e da prática agroecológica"(p. 15-16).

Melo (2018) traz uma importante análise:

Para além da alta incidência de pobreza verificada no Campo, o diagnóstico da situação produtiva dos mais pobres aponta geralmente um quadro de famílias com produção insuficiente e em situação de insegurança alimentar provocadas pela confluência de fatores como a ausência de infraestrutura necessária para viabilizar sua produção, incluindo falta de água e energia elétrica. A produção dessas famílias de agricultores seria caracterizada ainda por baixa produtividade e dificuldades de comercialização do excedente. (p.91)

Ainda que as pesquisas apontem a relevância da produção agroecológica e a participação da mulher para a geração de melhores condições de vida no Campo, especialmente para a soberania alimentar, no viés da agricultura capitalista, a produção não remunerada exercida, sobretudo, pelas mulheres camponesas não é valorizada. É o que ocorre com o trabalho desenvolvido nos quintais produtivos⁸⁶ visto que, "não entrando nos cálculos econômicos como renda monetária, é pouco valorizado, mesmo enquanto produção e preservação da biodiversidade". (SIQUEIRA, 2014, p.78).

As desigualdades se agravam, ainda mais, quando observadas as questões raciais. A pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça*⁸⁷, publicada pelo Instituto Brasileiro de

⁸⁶ Siqueira (2014) caracteriza os quintais produtivos como espaços voltados diretamente para a segurança alimentar da família onde se cultivam hortaliças, plantas medicinais e frutas. Geralmente essa produção é utilizada para consumo familiar, sendo que o excedente pode ser vendido ou trocado por outros produtos também para consumo da família.

⁸⁷ Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

Geografia e Estatística (IBGE), em novembro de 2019, mostrou que, em 2018, as mulheres pretas ou pardas receberam, em média, menos da metade dos salários dos homens brancos (44,4%), os quais estão à frente da escala de remuneração no país, seguido das mulheres brancas, cujos rendimentos são superiores não apenas aos das mulheres pretas ou pardas, mas dos homens pretos ou pardos. Vale ressaltar que esta desigualdade na renda ocorre independentemente do grau de escolaridade.

A pesquisa mostrou que houve melhora entre 2016 e 2018 nos indicadores educacionais da população preta ou parda, embora persistam desigualdades quando comparada com a população branca. Em 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, entre os brancos essa taxa é de 3,9%. A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo entre os brancos era de 55,8%. Entre os pretos e pardos, o número se ampliou de 37,3% para 40,3%.

O IBGE também apontou que "o pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais". Um em cada cinco negros que vivem em zonas rurais no Brasil ainda é analfabeto. A taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é de 20,7% e 11% entre os brancos. Mesmo em áreas urbanas, o analfabetismo é mais de 2 (duas) vezes maior para pardos e negros (6,8%). Entre os brancos, fica em 3,1%. O IBGE também apontou que os jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o Ensino Superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda, que representaram apenas 18,3%.

Persiste uma grande diferença entre brancos e pretos ou pardos, em todos os setores, sendo que estes últimos estão em grave desvantagem. No que diz respeito à distribuição de renda, pretos ou pardos representavam 75,2% da camada mais pobre do país (formada pelos 10% com menos rendimentos). Segundo o IBGE, tanto na ocupação formal, como na informal, pretos e pardos são os que têm os menores rendimentos. Em 2018, enquanto o rendimento médio das pessoas ocupadas brancas atingiu R\$ 17,00 por hora, entre as pretas ou pardas o valor foi R\$ 10,1 por hora. Quanto ao rendimento médio domiciliar *per capita*, registrou-se para a população branca R\$ 1.846,00, enquanto pretos e pardos somaram R\$ 934,00. Das 13,5 milhões de pessoas vivendo com renda mensal de até R\$145,00, ou seja, em situação de extrema pobreza, 7 milhões são mulheres, 10,1 milhões são pretos ou pardos e 8,1 milhões não possuem instrução ou não concluíram o ensino fundamental e a maior parte (7,7 milhões), vive no Nordeste e nas áreas rurais, segundo IBGE (2019)

Os dados revelam aquilo que outras estatísticas e pesquisas já anunciaram, entre os grupos mais vulneráveis, mulheres e negros ganham destaque, sobretudo, os que vivem nas

áreas rurais. Na totalidade, os camponeses, cuja predominância é de pessoas negras, são os que estão entre as populações mais afetadas pelas desigualdades. 78% da população pobre rural no Brasil é negra e representa 84,5% dos assentados de Reforma Agrária (MELO, 2018 p. 78). O Campo registra o maior índice de crianças na faixa etária de até 14 anos em situação de extrema pobreza (32%), na área urbana esse percentual é de 6% maior.⁸⁸ Nessa estratificação, aparece aí um outro grupo vulnerável que merece destaque. Segundo Melo (2018), metade da parcela mais pobre da população rural é constituída por crianças e jovens. Os assentados da Reforma Agrária são os que vivem em piores condições, em relação a indicadores como água, esgoto e lixo.

Das 878 mil famílias localizadas no Cadastro Único, em 2015, 575 mil famílias eram beneficiárias do Bolsa Família, "a maior parte das famílias de assentados encontra-se em situação de pobreza, 76% das inscritas no Cadastro Único ou 675 mil famílias com renda de até R\$ 154 *per capita* mensais."(MELO, 2018, p. 82). O estudo de Melo revelou ainda que quanto à "distribuição geográfica da pobreza, como um todo, a prevalência de família em situação de extrema pobreza encontra-se nas regiões Norte e Nordeste, embora seja possível identificar a existência de 'bolsões de pobreza' nas demais regiões do país." (p.82)

A insistente discrepância entre os indicadores socioeconômicos sobre brancos e negros, os números ávidos das desigualdades no Brasil, tem origens antigas e profundas e revelam intrínsecas relações com as questões de gênero, bem como as de raça e etnia, se constituindo faces importantes a serem compreendidas como integrantes das lutas de classe, sobretudo, na formação social brasileira. Para avançarmos nesse entendimento, é preciso retomar Lenin (*apud* BERTOLDO, 2016), no que tange sua importante elaboração sobre os três critérios que definem o pertencimento dos indivíduos a determinadas classes, quais são: "1) o lugar que eles ocupam em cada modo de produção; 2) a relação com os meios de produção; 3) o papel que ocupam na organização social do trabalho, isto é, os modos de apropriação da riqueza social." Antunes (2018) diz que há um desenho contemporâneo da classe trabalhadora

[...] que deve englobar, portanto, a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o *conceito ampliado de classe trabalhadora*, em sua *nova morfologia*, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias

⁸⁸ Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas. (p.30)

Ao tratar da expansão do capitalismo a partir do processo de colonização da América, Araújo (2016) busca aporte em Quijano (2005) e afirma:

O desenvolvimento do modo de produção capitalista carrega desde a sua origem uma contradição: a constituição de um centro hegemônico dominante e um capitalismo periférico e subordinado e dependente. Aníbal Quijano (2005, p.36-39) sustenta que, a base de formação para o novo sistema mundo foi edificada originalmente na América, a partir da escravidão, visto que antes da América não existia capitalismo mundial tampouco havia um sistema de Estados, sendo a partir da colonização – e, portanto, da escravidão e da servidão - que a Europa se desenvolveu. Este autor defende a singularidade da formação do capitalismo a partir da colonização da América, afirmando que um dos eixos fundamentais do padrão de poder do capitalismo é a classificação social da população no mundo a partir da ideia de raça, sob a qual se estabeleceu as diferenças entre conquistadores e conquistados. (p. 54)

Com base em Quijano, Araújo (2016) lembra que "a categoria raça foi aplicada pela primeira vez aos índios, não aos negros, sendo a partir desta construção que o capitalismo acabou produzindo identidades sociais historicamente novas como: índios, negros e mestiços" (p.56) que, no processo de expansão capitalista na América,

Conformou um quadro de valores que colocavam os povos colonizados em uma posição desfavorável no mercado mundial, e no controle e organização do trabalho estando os mesmos submetidos a relações de trabalho de natureza escravagista, a imposição cultural com a negação da identidade originária e a desvalorização das capacidades e dos conhecimentos históricos dos povos colonizados. Tomando por base estas reflexões ressaltamos a necessidade de aprofundar na análise o fato de que, as relações sociais que se formaram neste processo estão articuladas à divisão social e sexual do trabalho com classificação racial dos trabalhadores. (ARAÚJO, 2016, p. 56)

Bertoldo (2016), com base em Engels (2012), vai lembrar que foi ainda no modo de produção escravista que ocorreu a primeira "grande divisão social do trabalho, a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados" (p.76). Quando os indivíduos deixaram de ocupar a mesma posição no processo de produção, como era na sociedade primitiva onde as relações com os meios de produção se assentavam na cooperação e resultavam na constituição da propriedade coletiva, apareceu a sociedade de classes. "Foi a presença do escravo, o produtor da riqueza, e do seu senhor, dono do produto do seu trabalho que a propriedade comum se transformou em propriedade privada" (BERTOLDO, 2016, p. 75).

Para Quijano (2005), à medida que as relações sociais se configuravam a partir das relações de dominação, estas "identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, [...] ao padrão de dominação que se impunha, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população" (p.2). Figueiredo Santos (2005) reafirma que "raça é uma construção social, mutável através do tempo e entre os contextos sociais, e sustentada por uma ideologia racial (Telles, 2002:421). [...] como um constructo social está constitutivamente vinculada ao racismo (Mason, 1994:847-848)". (FIGUEIREDO SANTOS, 2005, p. 22).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, 2005, p 2).

As questões apontadas até aqui evidenciam que a desigualdade de classe tem relação direta com a desigualdade de raça e com as relações de gênero, embora haja distinções e diferentes questões a serem pautadas e que, nesta tese, não são exploradas. Ainda assim, vale pontuar um último e importante aspecto acentuado por Figueiredo Santos sobre a cultura brasileira que nos faz compreender tão acentuadas desigualdades.

As discrepâncias encontradas entre a ascendência biológica e a classificação racial mostram que no Brasil "a classificação racial se baseia principalmente na aparência" (Telles, 2003:120). As classificações raciais seriam especialmente ambíguas e fluidas no contexto brasileiro, com uma preferência pela noção de cor, mas que equivale ao conceito de raça, pois hierarquiza as pessoas de cores diferentes de acordo com uma ideologia racial. "A aparência, segundo a norma geral societal brasileira, e até um certo ponto o status social, o gênero e uma situação social particular, frequentemente, determinam quem é preto, mulato ou branco no Brasil" (Telles, 2003, p. 304). (FIGUEIREDO SANTOS, 2005, p 26)

Quijano (2005) diz que as formas de controle do trabalho sempre estiveram articuladas com uma raça particular. A dominação foi e permanece sendo o requisito da exploração e "a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista" (QUIJANO, 2005, p. 125). No atual cenário brasileiro, é importante destacar que os caminhos tomados desde o golpe de 2016, somam retrocessos que já são possíveis de serem vistos por diversas estatísticas e elas

são sinalizadoras dos desafios que se seguem para as lutas camponesas e de toda a classe trabalhadora.

Além dos impactos resultantes da influência de variáveis como raça, sexo e faixa etária sobre a realidade da população mais pobre do Campo, evidenciaram-se as piores condições que caracterizam os domicílios pobres do Campo e as nuances assumidas pelas desigualdades regionais. Apesar da permanência de graves disparidades verificadas entre elementos que caracterizam a pobreza rural em comparação com outras referências de agregação da população (urbana, total, rural não pobre, por exemplo), foi possível identificar um quadro positivo no que se refere às variações de renda entre 2011 e 2015, demonstrando que a dimensão relacionada aos recursos monetários apresentou uma significativa melhora no período analisado no âmbito da população mais pobre do Campo (MELO, 2018, p. 88)

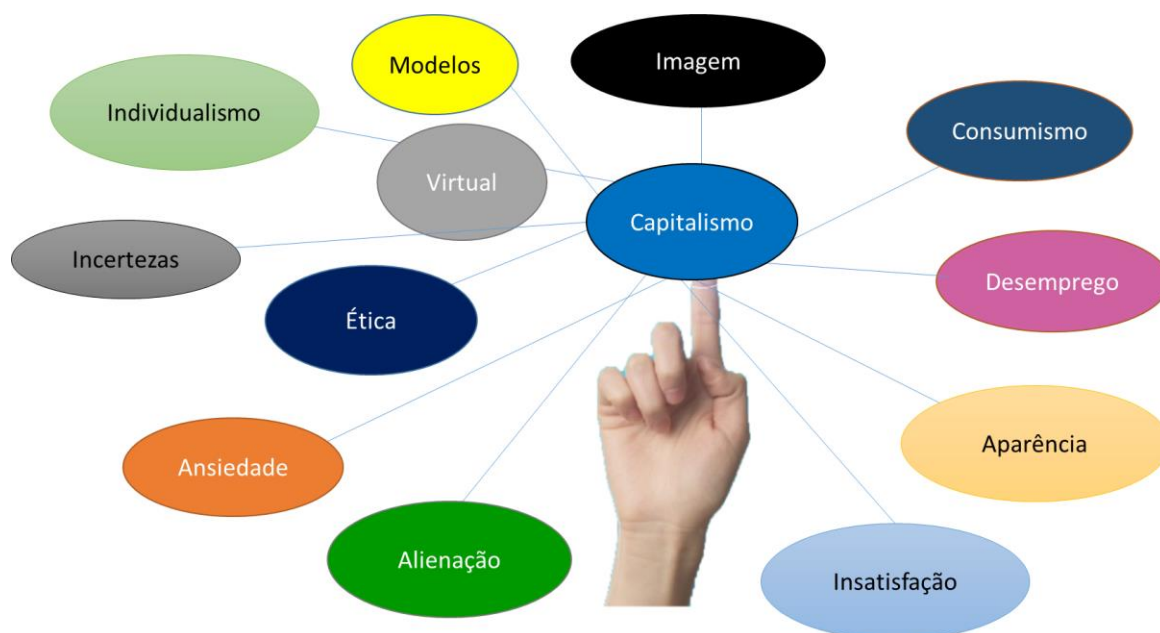
Por todas estas conclusões, afirmamos que o debate de raça, etnia e gênero constituem-se parte das lutas de classe que perpassam o Campo brasileiro, confirmando o que vimos dizendo ao longo desta tese que a Educação do Campo é luta social e não pode ser compreendida, ou muito menos concretizada, fora do contexto da luta de classes, nas suas mais variadas manifestações. No cotidiano das comunidades e escolas do Campo, nos milhares de assentamentos espalhados pelo país, está a maioria das crianças e jovens mais pobres da nação. Tal situação de pobreza, de vidas tão desiguais e precárias, tão comumente retratadas nas estatísticas, precisa ser desnaturalizada e suas determinações explicitadas, colocadas sob holofotes, mesmo em tempos tão obscuros, complexos, confusos e ameaçadores como estes que estamos vivendo.

Tomando por base as contribuições do estudo de Melo (2018), reiteramos, por fim, que é preciso dar evidência que "a política agrária, o acesso à terra e a regularização fundiária; estratégias de redução da precariedade laboral à qual está submetida uma grande massa de assalariados rurais; a oferta deficitária de equipamentos públicos, ausência de políticas voltadas para a juventude rural" (p. 96), a fragilidade das políticas de favorecimento da igualdade de gênero, de superação do racismo, de atenção à infância no Campo, são, como diz Melo, "centrais para a reprodução das condições de pobreza e desigualdade que afetam a população rural brasileira" (MELO, 2018, p. 97). Essas questões estão no fundo das lutas dos camponeses contra o latifúndio, na defesa de seus territórios e na base da construção de um outro modelo de sociedade e são pautas indispensáveis para a Educação do Campo.

SEÇÃO VI

AS MULTIFACES DO CAPITALISMO NA CULTURA DIGITAL: O CONSENSO IDEOLÓGICO SOBRE UM MODO DE VIDA

INSENSATO



A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível.

(István Meszáros, **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**)

O capital, no modo de produção capitalista, evoluiu na criação de mecanismos para avançar em seus propósitos, se reinventou, se multifacetou e aumentou seu controle sobre as forças produtivas humanas, diversificando as formas de exploração e expropriação. Antunes (2018) diz que, dentre as formas de sua reinvenção, estão o trabalho *on-line*, digital, a era informacional, que imprimiram a ideia de um futuro feliz, como se o mundo do labor superasse, de vez, a “dimensão de sofrimento” e, portanto, “a sociedade digitalizada e tecnologizada nos levaria ao paraíso, sem tripalium e quiçá até mesmo sem trabalho” (p. 24).

Bauman (2001) vai dizer que “na versão atual da modernidade, ‘liquefeita’, ‘fluente’, há um rompimento entre capital e trabalho” (p. 37). Para o autor, esse foi um rompimento unilateral: “um lado da configuração adquiriu uma autonomia que nunca tinha vislumbrado” (p. 37). O autor elucida que o capital cortou sua dependência do trabalho (ao menos, do modelo de trabalho da modernidade “pesada” ou “sólida”), por meio de uma nova liberdade de movimentos jamais sonhada. O capital se tornou volátil e veloz. “Tendo deixado o lastro formado por máquinas pesadas e grandes equipes nas fábricas, o capital viaja leve, apenas com bagagem de mão – uma pasta, um *laptop* e um telefone celular” (BAUMAN, 2001, p. 39).

Mas, talvez, essa seja apenas a realidade aparente, aquilo que é possível de ser visto a “olho nu”, ou apenas um dos lados, uma das facetas da organização híbrida do capitalismo em tempos de revolução tecnológica. Antunes lembra que

[...] a existência de uma esfera visível, separada de trabalho não manual, não é prova de um novo Campo de atividade econômica “baseado no conhecimento”, “imaterial” ou “sem peso”; é simplesmente uma expressão do crescimento da complexidade da divisão do trabalho, com a fragmentação de atividades em tarefas separadas, tanto mentais quanto manuais, crescentemente passíveis de serem dispersas geográfica e contratualmente para diferentes trabalhadores, que podem mal saber da existência um do outro. Esse é um processo contínuo, com cada tarefa sujeita a divisões ulteriores entre funções mais criativas e (ou) de controle, por um lado, e outras mais de rotina e repetitivas, por outro (ANTUNES, 2018, p. 24).

O que Antunes (2018) nos mostra é que as bases de produção e as marcas da expropriação não se alteraram, ainda que tenham ganhado contornos distintos. Na verdade, há um agravamento nas relações de trabalho, inclusive, pela invisibilidade social e pela fragilidade das organizações dos trabalhadores, diante das mutações e flexibilizações das leis que se distanciam dos direitos humanos e fortalecem os princípios do mercado.

[...] se o mundo do trabalho digital começa no universo mineral, também na planta produtiva automatizada dos celulares e microeletrônicos viceja a exploração intensificada do labor. Não é por acaso que o primeiro ministro da Índia Narendra Modi propôs, pouco tempo atrás, aquele que deve ser o slogan

do segundo gigante do Oriente: assim como a China se celebrou pelo *Made in China*, a Índia deve fazê-lo pelo *Make in India*, uma vez que a exploração do trabalho do operariado chinês é café-pequeno diante do vilipêndio da superexploração no país das classes e das castas, dos bilionários e dos mais que miseráveis. É esse o mote do explosivo *Machines*, de Rahul Jain, que nos oferece uma fotografia direta do mundo também infernal do trabalho nas indústrias de tingimento de tecidos, onde homens, mulheres e crianças laboram diuturnamente para dar concretude ao *Make in India*. Jornadas de doze horas ou mais, turnos infundáveis, locais de trabalho degradantes e distâncias imensas a serem percorridas entre casa e trabalho. Esse é o cotidiano vivenciado pelo povo indiano que consegue trabalho. Na outra ponta, um patronato invisível, mas que sabe comandar seus negócios com controle evidente, através de panópticos televisivos (ANTUNES, 2018, p.25-26)

Conceitos como trabalho imaterial, trabalho digital, virtual ou *on-line*, vão reconfigurando o trabalho e suas relações, sentidos e valores, bem como as circunstâncias pelas quais a expropriação se efetiva. Para Huws (2014), o capitalismo promoveu a divisão entre o trabalho manual e não manual, entre a produção, distribuição e consumo. Para a autora, alguns trabalhos remunerados se transformaram em trabalhos não remunerados e, nessa conjuntura, “novos empregos e novas atividades econômicas são geradas a partir de áreas da vida que, tradicionalmente são vistas como fora do escopo de qualquer mercado!” (HUWS, 2014, p. 14). Embora estes elementos conformem novas processualidades do capital expandir, eles não substituem a sua basilar estrutura exploradora que tanto se manifesta pelo trabalho manual tradicional, como pelas inovações tecnológicas que vão lhe dando outras configurações. Antunes (2018) destaca que

[...] se o universo do trabalho *on-line* e digital não para de se expandir em todos os cantos do mundo, é vital recordar também que o primeiro passo para se chegar ao *smartphone* e a seus assemelhados começa com a extração de minério, sem o qual os ditos cujos não podem ser produzidos. E as minas de carvão mineral na China e em tantos outros países, especialmente do Sul, mostram que o ponto de partida do trabalho digital se encontra no duro ofício realizado pelos mineiros. Da extração até sua ebulição, assim caminha o trabalho no inferno mineral (ANTUNES, 2018, p. 24).

Huws (2014) segue exemplificando como o avanço tecnológico digital se embrenha às estratégias de expansão do capitalismo e, muitas vezes, acaba por reduzir a visibilidade das lutas que se travam no solo que molda as práticas sociais e o avanço tecnológico científico. Ainda que longa, a citação é necessária para explicitar tal cenário.

A crescente visibilidade para observadores, nas economias desenvolvidas, de trabalho aparentemente desmaterializado, dependente de tecnologias de informação e comunicação (TICs), tem servido, algumas vezes, para obscurecer a realidade de que essa atividade “virtual” é dependente de uma base altamente material de infraestrutura física e de mercadorias

manufaturadas, a maioria das quais é produzida fora de seu Campo de visão, nas minas da África ou da América Latina, nas *sweatshops* da China e outros locais no mundo em desenvolvimento. A internet não poderia ser acessada por ninguém sem a geração de energia, cabos, satélites, computadores, telefones celulares e milhares de outros produtos materiais, sem a extração de matérias-primas que formam essas mercadorias, sem o lançamento de satélites ao espaço para carregar seus sinais, sem a construção de edifícios nos quais essas mercadorias são projetadas e montadas e de onde são vendidas, e a manufatura e operação de veículos nos quais são distribuídas. A produção física de mercadorias materiais é ainda o método preferido do capitalismo para gerar lucro; ela ainda está crescendo e parece provável que continue a empregar a maior parte da força de trabalho mundial (HUWS, 2014 p.18).

Na sociedade industrial, o modelo econômico regeu-se pela exploração do homem pelo próprio homem, pela reificação. Nos tempos marcados pela forte presença das tecnologias digitais, quando se anuncia a Quarta Revolução Industrial⁸⁹ (ou a indústria 4.0⁹⁰), não é diferente, embora seus processos sejam menos visíveis. Alves (2011) faz importantes reflexões nesse sentido:

A reestruturação produtiva do capital, além de conceber a produção como totalidade social, integra, hoje, com mais intensidade e amplitude e portanto, uma dimensão qualitativamente nova, inovação tecnológica organizacional e sociometabólica como momentos constitutivos do todo orgânico da produção do capital. Por isso, a necessidade candente da investigação crítica articular, como momentos compositivos inelimináveis da reestruturação produtiva do capital, as dimensões da inovação tecnológica organizacional e social metabólica, numa perspectiva de conseguir a produção do capital cada vez mais com produção social, ou ainda produção de subjetividade às avessas por meio de novas mediações tecnológico-organizacionais. (p.36)

Para o historiador africano Mbembe (2016, p. 1), “o capital financeiro conseguiu sua hegemonia sobre o mundo mediante a anexação do núcleo dos desejos humanos e, no processo, transformando-se ele mesmo na primeira teologia secular global”. Estes núcleos de desejos humanos geram, como diz Mbembe, uma espécie de ânsia pelo “sentimento de certeza – o sagrado, a hierarquia, a religião e a tradição”. Se seguirmos a tese do historiador, na hegemonia do capital financeiro, tanto as certezas, como as carências, a tradição e mesmo as religiões, estão em si, dominadas pela ideologia do capital.

89 A quarta **revolução industrial**, ou **Indústria 4.0**, "é um conceito desenvolvido pelo alemão **Klaus Schwab**, diretor e fundador do Fórum Econômico Mundial. Em seu livro *A Quarta Revolução Industrial*, Schwab diz que A quarta revolução industrial não é definida por um conjunto de tecnologias emergentes em si mesmas, mas a transição em direção a novos sistemas que foram construídos sobre a infraestrutura da revolução digital". Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-37658309>. Acesso em: 10 jan. 2020.

90 A indústria 4.0 refere-se à tendência de automatização a partir de sistemas que combinam máquinas com processos digitais. É a chamada "fábrica inteligente". As tecnologias que fazem parte do conjunto da Indústria 4.0 não estão restritas aos universos da nanotecnologia, neurotecnologia, biotecnologia, robótica, inteligência artificial e armazenamento de energia.

Daqui em diante, nos valeremos da expressão "núcleo de desejos humanos" para seguirmos com nossas análises sobre as multifaces assumidas pelo capitalismo na produção de um consenso ideológico que nos tem conduzido a um certo jeito de ser e de reproduzir a vida, segundo uma lógica, que mesmo se revelando absurda, inaceitável, cruel e desumana, se expande e se fortalece.

A ideologia impressa pelo capital como essência destes núcleos de desejos humanos é, no nosso entendimento, apoiada em uma racionalidade insensata (ou racionalidade irracional), na qual as saídas para todos os nossos desejos e insatisfações, sucessos e frustrações, sejam apontadas pela própria lógica que os produziu. E isso se dá a partir de um consenso coletivo de que, mesmo constatando suas contradições, mesmo que o avaliemos como insensato, desastroso, ou mesmo frustrante, não conseguimos reagir, o suficiente, para superá-lo. Como sinalizaram as palavras de Mézáros (2011), na epígrafe que abriu esta seção, "não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente [...] do que o sistema do capital globalmente dominante" (p.96), ao qual todos e todas as lógicas parecem se sujeitar. Antunes (2002) nos ajuda a entender como são diversificadas as formas do capitalismo agir na veiculação de sua ideologia.

Opondo-se ao contra-poder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização de suas formas de dominação social, não só procurando organizar o processo produtivo em termos capitalistas, mas procurando gestar um projeto de recuperação de hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Por exemplo, no plano ideológico, isso foi feito através do culto de um *subjetivismo* e de ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e atuação coletiva e social. (p. 24)

Partindo desses pressupostos, avançamos em nossas reflexões a partir do entendimento de que as mutações em curso no contexto histórico atual do mundo do trabalho não são fruto do acaso ou do processo inevitável de transformação das coisas. Elas se inserem como "expressão da organização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e de seu projeto global de dominação" (ANTUNES, 2002. p. 26). Também nos valemos da afirmação de Galbraith (1989), que caracteriza o capitalismo como um sistema que necessita da miséria social para sua sobrevivência. Por essa razão, como já dissemos anteriormente, os avanços científicos e tecnológicos, por mais espetaculares e relevantes que sejam, não têm sido "capazes" de resolver problemas sociais fundantes, a exemplo da fome e das doenças (simples e complexas) que matam centenas de milhares de pessoas todos os dias, em todo o mundo. Desse modo, é visível que tais avanços advindos das ciências e das tecnologias não se voltam,

na sua totalidade, para os interesses coletivos e para um modo de vida com justiça social, igualdade e dignidade para todos.

E me veio outra coisa na cabeça que foi a crise das editoras, livrarias do Brasil, como Cultura, Saraiva que estão com dívidas milionárias e não vão conseguir quitar, que vão decretar falência, aí olhando essa imagem livraria digital, arquivo digital na internet, eu fico pensando, como, de fato, a gente precisa se apropriar de coisas que são inevitáveis agora. Eu tenho muitos clássicos que fui comprando pela estante virtual, não encontrei digitalizado ou, muitas vezes, tem aqueles programas que você tem que colocar o CPF nele para ler digitalmente, eu não tenho interesse nisso, de colocar meu CPF em algumas coisas, daí eu fiquei pensando como o mundo que está colocado para a gente é um mundo que a gente vai precisar, na tora, entrar nele. Que é o que você coloca (Cris) não tem jeito! A tecnologia, ela está aí, ou a gente vai fazer o bem, vai se apropriar para o bom uso, ou a gente vai ser condicionado a fazer um mal-uso dela. Pelo que a gente sabe, quem produz a tecnologia hoje tem a intenção de manter, alienar. Por exemplo, o esforço que a gente tem aqui no "I"⁹¹ de que todos os computadores que tem aqui tenham software livre. Isso é um esforço que a gente sabe que por um lado é importante, mas muita gente não quer se apropriar disso porque é mais confortável o Windows, porque é mais fácil, porque quando a gente vai lá para o fundo, o que é que se faz com o dinheiro da informática, dos direitos autorais, como é investido na guerra e tudo isso ou de colo ele usa todo esse sistema integrado para monitorar a gente. (RMO, Roda de Conversa)

Desde este entendimento, defendemos a tese de que o processo de reestruturação produtiva do capital, as dinâmicas do mundo da produção econômica que se reconfiguram a partir do avanço tecnológico ultrapassam o chão das fábricas, a atividade laboral no Campo ou na cidade e alcançam a totalidade da vida, das relações sociais nas dimensões mais íntimas. E isso é possível porque o capitalismo fez de seus valores, valores gerais, estabelecendo uma espécie de consenso sobre seu modo de proceder, como se não houvesse outras possibilidades, senão, aquelas por ele mesmo delimitadas. Disso resulta que seus meios, objetivos e finalidades (explícitos ou não) não sejam contestados, ou mesmo, quando perceptíveis, sejam aceitáveis, como bem explicita a fala do RMO, sobre a dificuldade de adesão da equipe da sua instituição ao *software* livre, por já ter internalizado o modelo operacional privado não como opção, mas como regra.

Como alerta Mézáros (2002), "o que realmente torna a situação de hoje particularmente grave em relação à época de Marx é que a presente articulação do capital como um sistema global, na forma da acumulação de suas forças repressivas e interdependências paralisantes, nos coloca diante do *espectro da incontabilidade total*" (p. 59). Uma vez que há um consenso em torno destes valores, as consequências que derivam de seus processos, também são

91 Para preservar a identidade do colaborador e da instituição, substituímos o nome da entidade pela letra I.

aceitáveis, ainda que questionáveis ou incômodas, como diz Mészáros (2002), "não importa quão catastróficos sejam seu já visível impacto e os riscos para o futuro" (p.59).

O consenso fortalece a hegemonia dos valores capitalistas. Como valor consensual, gera outros valores que vão configurando o sistema sociometabólico do capital. Nesse sistema, não apenas o trabalho se subordina ao capital, mas tudo e todas as coisas, inclusive as pessoas, suas mentes, seus sentimentos, seus gostos. Nas palavras de Mészáros (2002), esse é um sistema "regido pelo imperativo do valor de troca em permanente expansão a que tudo o mais – desde as necessidades mais básicas e mais íntimas dos indivíduos até as variadas atividades produtivas materiais e culturais em que eles se envolvem – deve estar rigorosamente subordinado" (p. 68).

Desse modo, nos valeremos do termo "captura da subjetividade", cunhado por Alves (2011), para seguir nas análises sobre como o capitalismo tem avançado na manipulação das subjetividades, não apenas no mundo do trabalho, mas também no plano da cultura, do corpo, das relações de gênero, da espiritualidade e nas políticas educacionais que, no conjunto, favorecem a ordem socio-metabólica do capital e sua hegemonia como modo de sociabilidade que se impõe irrevogável. Alves (2007) explica estas relações a partir da análise sobre como "a descontinuidade instaurada pelo *toyotismo* nos *locis* mais dinâmicos da acumulação de valor representa a nova 'implicação subjetiva', ou seja, a 'captura' da subjetividade do trabalho vivo pelo capital" (p.2010).

O toyotismo é o "momento predominante" do complexo de reestruturação produtiva, a ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social. O mundo do trabalho, com destaque para seus polos mais dinâmicos de acumulação de valor e de base técnica mais desenvolvida, tende a incorporar o espírito do toyotismo. Seu léxico penetra não apenas a indústria, mas os serviços e a própria administração pública. O mundo social do capital parece ter-se tornado uma imensa fábrica global. Por isso, é importante buscar apreender seus significados histórico-categoriais para explicarmos as mudanças estruturais do capitalismo global. (ALVES, 2011, p. 209)

A perspectiva de "espírito do toyotismo", trazida por Alves, situa-se no entendimento de que a mais expressiva tática do padrão de produção japonês no processo de reestruturação produtiva em curso (ainda que seja uma continuidade, é, também, uma descontinuidade dos padrões de acumulação do taylorismo-fordismo, por ser mais avançado) é o fato de que o capital, na sua nova configuração, não centra seu controle apenas na manipulação dos corpos dos trabalhadores, mas das suas mentes. Para isso, a base da gestão são "os mecanismos de integração (e controle) do trabalho humano que mantém viva a 'tensão produtiva'" (ALVES, 2011, p. 178) já que as exigências passam a ser maiores e mais complexas. Porém, a partir da

geração de um sentimento, de uma postura diferente nas relações de trabalho que, segundo Alves (2011), visa "dispersar os inelimináveis momentos de antagonismo (e contradição) entre as necessidades do capital e as necessidades do trabalho assalariado, antagonismo estrutural intrínseco à objetivação das relações sociais de produção capitalista" (p.179).

Nessa lógica, as relações de exploração vão sendo reconfiguradas, suavizadas, menos sentidas e mais normatizadas. O principal ingrediente dessa reconfiguração são os novos valores que passam a reger as relações de trabalho e, como veremos, as demais relações sociais. Os trabalhadores não são mais chamados de empregados, são colaboradores, o que gera um sentimento de "pertencimento", mesmo que o foco seja a atividade individualizada (e isolada), uma vez que as instâncias coletivas (o trabalho coletivo, o sindicato) passam a ser desconfiguradas. No intuito de ampliar a sensação de partícipe do processo (e também de assegurar o engajamento na produtividade), visando, sobretudo, garantir que as metas (cada dia mais complexas e exigentes) sejam superadas, são oferecidos "benefícios", como participação em percentuais do lucro⁹², distribuição de bônus ou prêmios que são frutos do mérito individual (e servem para afirmar que o "sucesso" é uma questão de esforço, vontade e empenho individual do trabalhador). Desse modo, como diz Alves (2011), "o trabalhador assalariado não é manipulado apenas nos locais de trabalho reestruturado, mas principalmente na vida cotidiana que cria, hoje mais do que nunca, formas e situações de vida reificantes." (ALVES, 2011, p. 2-3).

Ao tempo que seduz o trabalhador, tais métodos também estimulam e acirram a competitividade (entre os trabalhadores e entre as empresas). Dessa forma, as questões concretas (não apenas individuais, mas coletivas) que incidem na vida do conjunto da classe trabalhadora ficam subsumidas numa perigosa "naturalização" das coisas. Por essa razão, o abismo social entre ricos e pobres ou a severa constatação de que existem milhares de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza e em condições sub-humanas, não se constitui pauta de necessária relevância para o conjunto da sociedade. Ainda que as estatísticas causem alguma indignação, no consenso da lógica insensata do capitalismo, essa é uma realidade inevitável (já que a vida é "naturalmente" desigual), portanto, em certa medida, são fatos aceitáveis. Como diz Alves (2011), "a subjetividade 'capturada' do toyotismo se constitui não apenas no local de

92 Sobre esta questão, Antunes (2018) diz que "a referência à participação nos lucros e/ou nos resultados obtidos pela corporação se constitui, nesse contexto, em clara alusão a uma suposta repartição dos ganhos de produtividade alcançados. Sua adoção, no entanto, sintetiza pelo menos três estratégias de controle que podem ser largamente observadas, conforme sistematiza Sato, nos ambientes de trabalho dos anos 1990 em diante: o direcionamento da tarefa a ser executada pelo trabalhador ou trabalhadora, a avaliação do seu desempenho e a premiação por disciplinamento". (ANTUNES, 2018, p.138)

trabalho, mas principalmente nos espaços da reprodução social degradados. Isto é, espaços-tempo de vida social imersos na mercantilização universal" (p.190). Alves diz ainda que

[...] O processo de “captura” como inovação sócio-metabólica do capital tende a dilacerar/estressar não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual, dilaceramento que se manifesta através de sintomas de doenças psicossomáticas que atingem o trabalhador. Por outro lado, cabe se interrogar: por que os homens e mulheres que trabalham, “colaboram” e até que ponto eles “colaboram” com a empresa? Quais as múltiplas nuances do jogo do “consentimento”, “colaboração” e “engajamento” pessoal? (ALVES, 2011, p. 188)

Antunes (2018) reitera a afirmativa ao dizer que "a pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, [...] tem convertido, paulatinamente, o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento" (p.135). É desse modo que a reestruturação do capital, ultrapassa o controle do corpo e alcança a mente, rompe o mundo do trabalho e alcança as dimensões formativas humanas que se dão nos processos educativos que medeiam as relações sociais, dentre eles, os informais e comunicacionais, hoje fortemente imbrincados com todas as dimensões do cotidiano a partir das tecnologias digitais.

E2: Lá em casa, se você entrar é assim: eu num canto, minha irmã no outro, tudo no celular. Aí ninguém fala com ninguém, aí passa a tarde todinha lá no celular. Aí não sabe manear... parar.

E4: seis horas eu já tô dentro do quarto. Aí fica a televisão ligada sozinha e todo mundo dentro dos quartos. Aí minha tia do lado: “larga o celular”. Aí eu digo “e a senhora tá aonde?” e ela: “no celular”. Aí ele me chama pra ajudar a fazer os trabalhos da creche. Aí eu vou ajudar. Quando eu termino ela já tá lá no celular. Aí eu digo: “mãe, não era pra ajudar a fazer os trabalhos da creche?”. E ela: “é mulher, tenho que resolver uns negócios”.

(Escola Q, Roda de Conversa 1)

Para Alves (2011), as máquinas informacionais abrem a possibilidade de instauração de formas qualitativamente novas da relação homem-máquina, quando apropriadas pelo capital,

Sendo, deste modo, forças produtivas do capital, as máquinas informáticas e (informacionais) constituem a "mediação complexa" das práticas interativas (e controlativas) do trabalho estranhado. Por meio delas, cria-se a base material de uma nova hegemonia do capital na produção social. Portanto, a rede informacional do capital é intrinsecamente rede controlativa, a partir da qual, se constitui a "captura" da subjetividade do trabalho. É, nesse sentido, que as inovações tecnológicas do novo complexo de restauração produtiva se mesclam com as inovações organizacionais do toyotismo. (p. 75)

Contudo, como o próprio Alves (2011) diz, a expressão “captura” da subjetividade do trabalho está sendo utilizada para "caracterizar o nexos essencial do modo de organização toyotista do trabalho" (o que não quer dizer que ela ocorra tal qual o termo supõe, já que há resistências e lutas cotidianas). O que se objetiva é explicitar a constituição de um novo “tráfico mente-corpo" (ALVES, 2011, p.6) presente no modelo de produção toyotista e que se espalha como um valor do capitalismo global e alcança os núcleos de desejos humanos, criando necessidades, vontades, vazios, moldando comportamentos, sonhos e frustrações a partir de uma certa lógica cuja base são seus valores próprios pressupostos.

Acho que a tecnologia vem acompanhando o movimento que está na própria sociedade, que é o movimento que a gente percebe nas mudanças das relações de trabalho, mudança na moradia, mudança no perfil familiar que resultam no atendimento da tecnologia para isso mesmo. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

De fato, como diz Alves (2011), "o sistema do capital produz e reproduz suas próprias condições ideológicas" (p.134). Como toda ideologia, a ideologia do capital se estabelece em relações de dominação a partir da apresentação de “interesses particulares como se fossem interesses universais, para isso, inverte, vela, naturaliza a realidade como inevitabilidade” (IASI, 2011 p. 86-87). Como expressão da contradição explícita dessa lógica, os mesmos valores que geram a satisfação, também geram a insatisfação e assim como induz à certeza, investe na incerteza, fazendo da sua própria dinâmica (do caos e da ordem) sua forma de reinvenção e expansão.

6.1 A INSENSATEZ CONSENSUADA: Consumismo, individualismo e as superficialidades como valores

O consumismo é uma das principais investidas ideológicas do capitalismo; consumir, é uma necessidade, afinal todos precisamos consumir muitas coisas no dia a dia. No entanto, para o capital, devemos consumir além das necessidades, fazer do consumo um valor. O consumismo é o ato do consumo além das necessidades. Como bem expressa o Dicionário Online Português⁹³, é "ato efeito ou prática de consumir, de comprar em excesso. Paixão por comprar; tendência para comprar desenfreada e excessivamente. Sistema que se baseia ou é definido pela aquisição de bens de consumo. Teoria econômica de acordo com a qual o consumo excessivo favorece a economia" (DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS, 2020).

93 Disponível em <https://www.dicio.com.br/consumismo/>. Acesso em: 20 de jan. 2020

Para fazer do consumo um valor, ou seja, para que o consumismo se constitua uma necessidade social dominante, é preciso que haja um "convencimento" (ou aceitação), do conjunto da sociedade, de que as necessidades básicas não são suficientes, é preciso mais. O básico não é mais básico, não basta ter o suficiente para viver, é preciso acumular para ter mais do que o outro, ter para sobrar, para gerar riqueza para si (ou para parecer que tem riquezas). Mas essa aparente ou real riqueza, não pode ficar ocultada. Em tempos de Redes Sociais, é fundamental que se exponha o que se tem, o que se vive, o que se consome. É preciso anunciar ao mundo, dar visibilidade, pois o "poder" (a importância, a relevância) se instaura aí, no que pode ser exibido, visto, notado, ainda que seja apenas uma simulação da realidade ou apenas a sua aparência, ou seja, não traduz a realidade em si.

Para Baudrillard (2010), nas leis regidas pela lógica capitalista, o consumo de determinados produtos não ocorre, necessariamente, por sua funcionalidade, mas pelo significado que possam representar, como, por exemplo, a ideia de *status* social que alguém adquire por usar a mesma marca de bolsa que a atriz famosa utiliza, a sensação de felicidade por possuírem o perfume de determinada marca, ou de superioridade por morar em uma mansão ou ter um carro caro. É o que ele chamou de "valor de signo/ objeto-signo", ou seja, são bens de prestígio e necessidades criadas pelo *marketing* de mercado, opondo-se ao valor de uso real (BAUDRILLARD, 2002).

As inovações sociometabólicas do capital geraram um senso comum de mercado que impregnou nas relações de trabalho, atitudes de colaboração, criando uma espécie de "simulacro de personalidade e de uma mentalidade proativa, requisitos comportamentais tão valorizados pelas grandes empresas, [...] ao mesmo tempo, de modo paradoxal, dissemina-se na vida social, o *homo homini lupos* que caracteriza as relações e concorrência nos locais de trabalho (ALVES, 2011, p. 94). Tais princípios, segundo Alves (2011), são intrínsecos ao modelo toyotista que, se bem observarmos, avançam para o todo social.

O caráter da personalidade gera a falsa sensação, tanto de pertencimento como de autonomia (no sentido de o sujeito acreditar que as escolhas estão sob sua decisão) não se percebendo guiado, conduzido por uma lógica que lhe influencia ou o leva a certas decisões, a certas escolhas, a certos gostos, à certas condutas. Essa lógica dominante (que caracterizamos como consenso ideológico), é o que faz, por exemplo, cidadãos comuns (e não mais apenas as "celebridades" pagas para tal fim) virarem anunciantes espontâneos, permanentes e felizes, de produtos que, muitas vezes, sequer, têm condições de possuir, ao menos na versão original (fazendo-os recorrerem às imitações, usá-las e exibi-las, com a mesma felicidade que lhes daria o produto original). São os valores-fetice, alimento fundamental das utopias e expectativas do

mercado (ALVES, 2011). Nesse jogo de "captura" da subjetividade, vemos serem formados consumidores ansiosos pela novidade, pelo inédito, pelo produto mais atualizado, que também, representa para ele um certo *status*. Empresas, de todos os segmentos de mercado (das vendinhas da comunidade, até as grandes lojas, hospitais, salões de beleza, pizzarias, etc.), investem na ideia de "fidelidade do consumidor", que aguarda feliz (e ansioso) o cartão da pontuação do seu consumo, para receber um prêmio (no geral, o mesmo produto), que é anunciado como gratuito, sem que esse consumidor perceba, que já pagou por ele, mais de uma vez. O espírito do toyotismo (ALVES, 2011), ou, como diria Antunes (2018), a lógica da "servidão voluntária", também vai alcançar a educação como área fundamental para sua expansão, como veremos mais adiante.

É assim que eu estou compreendendo dessa forma, tanto que, quando muitas pessoas colocam: ah! eu vou adquirir o equipamento. Mas, para que, por que, de que forma isso vai contribuir para a sua mudança social e transformação social? Até porque, na minha visão, a sociedade, ela está muito presa a questão das ferramentas digitais como um processo de entretenimento, diversão, mas não no sentido de uma apropriação, principalmente das diversas leituras de uma visão sociedade, política. Para mim, acaba sendo também um mecanismo do grande capital, ou seja, a própria questão de compreensão de cultura, ela vem com uma apropriação para o discurso da hegemonia. Então, eu vejo também a cultura digital hoje, um espaço de Campo muito rico para que você esteja se apropriando para uma questão de fortalecimento e empoderamento. Agora, ao mesmo tempo, com muito cuidado, porque são instrumentos que nascem dentro da sociedade hegemônica, então tudo aquilo que nós temos hoje é acesso, é fruto e produto do crédito de capital, agora, quando você vem se apropriando, mas os sujeitos que estavam ali para o processo de produção é a classe trabalhadora, então muitas vezes as pessoas, elas querem adquirir determinado produto, mas quem produziu tem acesso? E em qual perspectiva? E ao mesmo tempo quando tem a discussão dessa cultura no Campo, ela acaba sendo limitada, porque você tem acesso, mas não no mesmo nível que o grande capital, então você tem as divisões de classe, cada um vai ter o tipo de acesso diferenciado, então você acaba fragmentando. (RMO, Roda de Conversa)

A lógica do consumo desenfreado, por sua vez, gera uma insatisfação permanente nas pessoas, já que tudo se altera e altera o seu "valor", de forma muito rápida, não apenas pela velocidade do avanço tecnológico-científico, mas porque compõe uma estratégia de consumo e do mercado a produção da satisfação temporária, onde já é certo que logo mais se anunciará algo mais avançado, o que para Coutinho (2010) é "o consumo supérfluo e humanamente insensato".

Essa ilusão do "ter", como representativo do "ser", é estimulada pelo mercado e fez da dinâmica da comunicação digital um importante instrumento de expansão. A internet potencializou o valor da imagem, as Redes Sociais, se tornaram espaços de exposição pública,

a popularização dos dispositivos digitais possibilitou estar conectado 24 horas por dia, o virtual supervalorizou a exibição, a aparência e a publicização da vida, tornando-as práticas comuns e necessárias para a vida social. Tomando como base o pensamento de Horkheimer e Adorno (2002),

A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido. E assim como a moral dos senhores era levada mais a sério pelos dominados do que pelos próprios senhores, assim também as massas enganadas de hoje são mais submissas ao mito do sucesso do que os próprios afortunados. Estes têm o que querem e exigem obstinadamente a ideologia com que se lhes serve. (p. 168)

As Redes Sociais viraram as vitrines onde tudo se expõe. Para o mercado, esse movimento naturalizado nas redes, tão incorporadas em nosso cotidiano, é uma excelente oportunidade de *marketing*, publicidade e mais lucro. O universo digital permitiu que o cotidiano fosse transformado em um permanente comercial, onde cada um de nós é o "modelo", a "personagem", o "manequim" nos quais se expõem os objetos do desejo coletivo e, ao mesmo tempo, os consumidores destes objetos. Para Orletti (2018),

A inovação tecnológica, em muitos casos, é um instrumento por meio do qual a expansão capitalista tem tentado transformar as pessoas em simples consumidores. A propaganda procura criar novas e novas necessidades. A onda consumista de produtos frequentemente supérfluos é uma das consequências provocadas pelo fenômeno do capital gerador de um desenvolvimento desigual e combinado que faz com que a miséria de uns, alimente a riqueza de outros. (p. 24)

Produzir “modelos” e “referências” é uma condição fundamental para agregar valor ao produto, seja ele uma ideia ou um objeto. A função dos modelos e referências é fazer o produto ser admirado, valorizado, tido como necessidade indispensável para ser adquirido. Mas essa referência não pode saciar todos os desejos, ela tem que deixar brechas para outros desejos, num ciclo que se auto alimenta e se renova permanentemente. A “incitação” do desejo de ter mais, para se sentir mais (ser reconhecido, valorizado, aceito) mobiliza o consumo desenfreado e alimenta o eterno e insaciável vazio. Sustentada em ideias fortemente disseminadas pelas mídias de massa (e as ideias viram verdades que influenciam mentalidades e comportamentos), a imagem e a aparência assumem papel relevantes no imaginário social, produzindo, muitas vezes, sensações distanciadas da realidade concreta em que vivem os sujeitos. Elas criam uma espécie de “zona de conforto” (ainda que provisória) de que há outros modos de viver bem que não passam pelas tradicionais disputas, pelas condições básicas de existência para toda a

coletividade (como por exemplo, a luta pela seguridade dos direitos sociais, dos meios de trabalho, educação etc.).

Porém, como constata Horkheimer e Adorno (2002), "o princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades, como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto em, por outro lado, antecipadamente, organizar essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e tão só como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural (p.173)." Desse modo, as estratégias de atuação, no controle da geração de vontades, são bastante diversificadas. Nascimento, Próchno e Silva (2012) argumentam que "a publicidade usa a subjetividade do consumidor e a lógica do seu desejo, que pela Psicanálise se constitui como a lógica de que "algo falta", para alimentar o sistema capitalista" (p. 16). Os sonhos, as fantasias, os desejos mais profundos dos indivíduos são usados pela publicidade que, na sociedade digitalizada, são transformados em imagens e discursos que chegam nas mãos dos indivíduos pelas inúmeras mensagens que superlotam as memórias dos celulares, todos os dias. Nesse frenético movimento, o sujeito tem a ilusão de que a aquisição daquele produto, e de tudo que se associa a ele (valores, posições sociais, ideais, etc.) será também adquirido e fará parte de seu repertório no modo de ser e estar no mundo. (NASCIMENTO, PRÓCHNO, SILVA, 2012, p. 16).

É a sociedade onde se costumou dizer que "tempo é dinheiro", por isso, todo o tempo que dispomos precisa ser muito "bem aproveitado" para gerar mais dinheiro, para gerar algum lucro, para acumular mais, para gerar produtividade. Nessa sociedade, o significado da renda familiar para se manter, para ter acesso aos direitos básicos (cultura, educação, alimentação de qualidade, serviços de saúde etc.), que acabavam por justificar as muitas horas dedicadas ao trabalho, parece ter perdido o valor e foi substituída pela necessidade de ter mais para parecer ser mais.

A associação, estrita, de qualidade de vida ao "poder de consumo" tirou do foco o debate sobre as desigualdades, que provém da acumulação de riquezas, da propriedade privada e sobre quem domina os meios de produção. Criou uma ilusão danosa, para parte da sociedade, quanto à visão sobre as desigualdades, resumindo sua solução à ascensão de "classes" e, conseqüentemente, contribuindo para que o conceito de cidadania se restringisse ao poder de consumo.

A cidadania, nessa perspectiva, passa a ser confundida com o mero direito de consumidor, o que demanda um repensar sobre o próprio conceito de cidadania, o qual necessita ser reinventado para podermos compreender que formar um cidadão é muito mais do que treiná-lo para o consumo. Pode até conter a perspectiva do consumidor, mas como um elemento menor do

conceito pleno, que considera a cidadania como sendo o espaço de enriquecimento da formação do ser, espaço de homens produtores de culturas, de conhecimentos e de bens, não se limitando, portanto, à preparação de um melhor consumidor. (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 81, 82)

Some-se a isto o fato de se ter forjado, nos sujeitos, a sensação de pertencerem a um tipo de grupo social que se situa em uma coluna do meio (mais longe dos pobres e mais próximos dos ricos), afastando-os da compreensão de que pertencem ao coletivo que não detém os meios de produção e que, portanto, vive da venda da força do seu trabalho, que, no geral, o explora muito mais que o dignifica. É o lugar ocupado, segundo Chauí (2017)⁹⁴, pela classe média brasileira. Para a referida autora, no modo de produção capitalista, tanto a burguesia (que detém os meios de produção), quanto os trabalhadores (que vendem a força de trabalho, assalariada) têm lugar definido na sociedade e na política, sendo que cada uma sabe sua função.

A classe média, segundo Chauí (2017), por não ter um lugar na divisão econômica e também não ter lugar definido na política, nem na sociedade, assume a função ideológica de expandir os valores da classe dominante para toda a sociedade. Assim, os formadores de opinião (todos situados na classe média), acabam sendo a fonte de disseminação destes valores, assim como a grande mídia. A classe média tem como sonho (e ilusão) ser capitalista (e mede isso pelos bens de consumo que são "signos de prestígio". Na análise de Chauí, a classe média jamais se tornará a classe dominante, pois ela não detém os meios de produção, no entanto, é na busca de se distanciar da classe trabalhadora, que ela faz do consumo um valor e o dissemina para todo o conjunto social. "Através do consumo de bens materiais e de bens simbólicos é que ela representa para si própria, o seu lugar" (CHAUÍ, 2017).

Não obstante a globalização do capitalismo atual significar, no plano histórico, uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos, os conceitos de pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento, surgimento do cognitariado, dão a entender que a estrutura de exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas. (GENTILI, 2000, p. 80)

Assim, paira no imaginário social a associação direta entre qualidade de vida e o acesso aos produtos que o mercado apresenta como úteis e essenciais, aqueles estimulados pela grande mídia como sendo necessidades fundamentais. Estes produtos aparecem, sempre, associados aos hábitos e valores da elite econômica (que representa poder), ou às imagens de ídolos das novelas, do cinema e do *show business*, que são nada mais do que mercadorias anunciando

94 Falsa consciência: qual a função da Ideologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKXMukpe2Ps>. Acesso em: 20 jan. 2020.

outras mercadorias, que, na esteira das relações capitalistas que fizeram nascer suas imagens, se desvalorizam com a mesma velocidade que se fizeram notadas.

“Consumidores” e “objetos de consumo” são polos conceituais de um continuum ao longo do qual todos os membros da sociedade de consumidores se situam e se movem, de um lado para outro diariamente. Alguns podem ser colocados, por mais tempo, bem perto do pólo das mercadorias. Nenhum consumidor, no entanto, pode estar plena e verdadeiramente seguro de que não cairá perto, desconfortavelmente perto, de suas cercanias. Só como mercadorias, só se forem capazes de demonstrar seu próprio valor de uso, é que os consumidores podem ter acesso à vida de consumo. Na vida líquida, a distinção entre consumidores e objetos de consumo é, com muita frequência, momentânea e efêmera, e sempre condicional. (BAUMAN, 2007, p. 18)

É a sociedade do descartável, do pouco durável, onde “nada pode reivindicar isenção à regra universal do descarte, e nada pode ter permissão de se tornar indesejável” (BAUMAN, 2007, p. 9). Nela, a vida não pode ficar parada, caso fique, ela perece por esta razão, “deve modernizar-se (leia-se: ir em frente despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento e desmantelamento, repelindo as identidades que atualmente estão sendo montadas e assumidas)” (BAUMAN, 2007, p. 9). Souza (2017) tece uma reflexão que nos ajuda nessa compreensão:

É aí que entram os intelectuais com seu prestígio e a mídia com seu poder de amplificar e reproduzir mensagens com duplo sentido: mensagens que fazem de conta que esclarecem o mundo como ele é, que, no fundo, existem para retirar das pessoas toda compreensão e toda defesa possível. Ninguém na mídia cria nenhuma ideia. Falo aqui, obviamente, de ideias-força, aquele tipo de pensamento que conduz uma sociedade em um sentido ou em outro e é restrito a intelectuais e especialistas treinados. A mídia retira seu poder de fogo desse reservatório de ideias dominantes e consagradas. Ela é limitada no seu alcance pelo prestígio que essas ideias e seus autores, que ela veicula, desfrutam em uma sociedade. Daí que seja fundamental perceber como as ideias são criadas e qual o seu papel na forma como a sociedade vai definir seu caminho específico. Não apenas a mídia, mas também os indivíduos e as classes sociais vão definir sua ação prática, quer tenham ou não consciência disso, a partir desse mesmo repositório de ideias. (p. 19-20)

No anseio de se sentirem próximas à classe “A” (a do topo da pirâmide), que é tomada como referência de modo de viver, a classe média e as camadas mais pobres (C, D, E) não se importam se passam mais tempo trabalhando do que em suas casas com suas famílias e amigos; enxergam como natural dedicarem horas de trabalho para pagarem por produtos que custam mais do que seu valor real e que ficam velhos e inúteis antes mesmo de terminarem de serem quitados, ou seja, são sujeitos cuja subjetividade já foi “capturada”, como bem disse Alves (2011), e o que lhe deveria parecer incomum, vira comum, natural e aceitável. Coutinho lembra que

Um traço essencial do capitalismo consiste em impor a completa sujeição da produção às leis anárquicas do mercado. Essa mercantilização da práxis tem uma clara consequência sobre a consciência dos homens: a atividade deles tende a ocultar a sua própria consciência, a converter-se na essência oculta e dissimulada de uma aparência inteiramente reificada. (COUTINHO, 2010, p. 37)

É a sociedade do consumismo como ideologia de vida, que passou a ser mediada pela imagem que revela a realidade apenas na sua aparência. Na sociedade onde os valores do capital se entranharam no cotidiano, se dá mais valor àquilo que se pensa sobre o sujeito, a partir do que ele aparenta ter, do que, realmente aquilo que ele é, a partir das condições concretas que dispõe o complexo desenho social. É uma forma, como diz Souza (2017), de colonização do espírito e das ideias. “Colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo e seu bolso” (SOUZA, 2017, p. 19). A sociedade consumista, onde tudo vira mercadoria, sobrevive do fetiche da aparência, quem possui o que está na moda, em evidência pelas grandes marcas está (ou parece estar) em um certo padrão social distinto daqueles que não possuem tais produtos.

E o que eu fico imaginando é a questão... é tudo de bom tudo isso. Mas, principalmente o celular, né? Devia ter uma lei que um pai não poderia comprar mais do que um celular antes de certa idade. Tem necessidade de você ter dez filhos e dez iphone dentro de casa? E se não tiver aí, já viu! Eu não comprei para essa aqui (a filha) pelo seguinte: ela sempre me encurrala, é mais fácil comprar um notebook pra você, que vai servir mais do que um celular, tem o meu, o de sua mãe. Porque é o seguinte, se eu der um para ela, eu tenho que dar para os outros dois, dê o que der, se não, eu não vou nem entrar em casa mais! Porque deu para “fulano”, eu quero também! Então o jeito que o mercado bota pra gente, impõe, você tem que engolir goela abaixo mesmo! Se eu comprei um, a mulher diz: agora eu vou comprar um também, viu? Eu quero ver o que você está fazendo, ela diz: “quero do mesmo seu”, aí não tem negociação, tem que ser dois. Tenho mais dois filhos, se eu comprar pra essa aqui, tem que ser dois, ou eu compro ou não tenho paz em casa mais nunca, aí vai para cinco celulares dentro de casa. Hoje você paga uma internet e você pode usar quantos “celular” você quiser, da mesma fonte. Eu fico preocupado, o mercado chega, o mercado não tem limite. Ele chega e diz assim, “olhe meu filho, vou botar a confusão no meio de vocês lá e vocês que se resolvam”. (LC E, Roda de Conversa 1)

No movimento contraditório de acirramento dos princípios capitalistas (com sua lógica de percepção de organização da vida), o mercado faz uso do indivíduo e do coletivo ao seu bel prazer e se utiliza, para isso, dos mecanismos mais avançados e envolventes para atingir suas finalidades; e as tecnologias da informação e comunicação ampliaram tais mecanismos. Como diz Gentili (2000), "na sociedade burguesa as relações de produção tendem a configurarem-se em ideias, conceitos e doutrinas ou teorias que evadem seus fundamentos reais" (p.89). Ao mesmo tempo que as Redes Sociais e o *marketing* publicitário, por exemplo, conectam tudo e

todos e criam gostos e pensamentos homogêneos, também aprisionam os sujeitos numa postura individualista, que passa a ser tratada como singularidade. Alimenta-se a crença de que ter o produto mais atual ofertado no mercado, o último lançamento, o “inédito” (que pelo preço, apenas uma parcela pode obter), o torna alguém diferente dos demais (da maioria, ao menos), alguém melhor.

A luta pela singularidade agora se tornou o principal motor da produção e do consumo de massa. Mas, para colocar o anseio por singularidade a serviço do mercado de consumo de massa (e vice-versa), uma economia de consumo também deve ser uma economia de objetos de envelhecimento rápido, obsolescência quase instantânea e veloz rotatividade. E assim, também, de excesso e desperdício. A singularidade é agora marcada e medida pela diferença entre "o novo" e "o ultrapassado", ou entre as mercadorias de hoje e as de ontem que ainda são "novas" e, portanto, estão nas prateleiras das lojas. (BAUMAN, 2006, p.36-37)

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2020), a obsolescência a que Bauman refere-se, é o "estado do que está prestes a se tornar inútil, ultrapassado ou obsoleto; processo pelo qual algo passa até se tornar antigo ou ultrapassado. [Economia] Limitação ou redução da vida útil de um mecanismo, objeto ou equipamento, pelo aparecimento de outros superiores ou novos".

P1- Nesse avanço da tecnologia eu me lembrei de outra história. Eu lembro que na minha época de faculdade, tinha um negócio de um disquete. Os nossos trabalhos acadêmicos eram todos salvos no disquete. E a gente achava a coisa mais linda do mundo. O bam bam bam das tecnologias. Aí de repente saiu o disquete e já começou o CD. Aí você via que no CD você podia regravar. Aí quando você chegou lá no CD, você achou que já tava mais evoluído do que tava no disquete. Quando pensa que não, chega o pen drive. Aí o outro diz: “ah, eu já tô mais atualizado, já tenho um pen drive”. E hoje, a gente já não houve mais falar do disquete. Aí ainda vem o cartão de memória, que ainda é menor que o pen drive. E agora já tem o HD externo. Aí você vai percebendo essas mudanças também. Tem coisas que você nem lembra mais das tecnologias, que contribuiu pra que a gente tivesse o acesso que a gente tem hoje.

P3 - A questão das músicas também. Antes era daquele, o vinil. Depois veio o CD e DVD. E hoje não precisa mais disso. É simplesmente baixar um aplicativo e ouvir as músicas que quer e pronto.

(Escola E, Roda de Conversa 1)

A velhice antecipada de tudo produz no indivíduo a sensação de frustração com o que possui (já que há coisas mais atuais que levam a dispensar o mais antigo, que ganha status de desnecessário) induzindo-o a consumir de forma desenfreada, como se buscasse ali a resposta para sua felicidade e realização. “A publicidade realiza o prodígio de um orçamento

considerável gasto com o único fim, não de acrescentar, mas de tirar o valor de uso dos objetos, de diminuir o seu valor/tempo, sujeitando-se ao valor/moda e à renovação acelerada” (BAUDRILLARD, 2010, p. 42). Nesse perverso e sutil contexto, a regra em voga no mercado é durar menos para vender mais. E isso reforça a assimilação social de que a obsolescência é natural. E, como ninguém quer ficar para trás e todos querem, de algum modo, parecer ser mais, não há questionamentos sobre ser ou não ser necessário trocar determinado objeto de seis em seis meses ou de ano em ano. A lógica da obsolescência programada serve para todos os bens materiais e culturais, para as artes, as tecnologias e também para a opinião pública, para as pessoas e suas subjetividades, sua capacidade de visão crítica, sua afetividade, seus corpos, seus sentidos e sentimentos.

Vivemos o tempo dos objetos: quero dizer que existimos segundo o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente. Atualmente somos nós que os vemos nascer, produzir-se e morrer, ao passo que em todas as outras civilizações anteriores eram os objetos, instrumentos ou monumentos perenes, que sobreviviam às gerações humanas. (BAUDRILLARD, 2010, pág. 15)

Para Latouche (2009), a obsolescência é a arma absoluta do consumismo, “[...] a publicidade nos faz desejar o que não temos e desprezar aquilo de que já desfrutamos. Ela cria e recria a insatisfação e a tensão do desejo frustrado” (p. 18-19). Tal qual as regras do mercado, nada dever durar tempo demais.

Em prazos cada vez mais curtos, aparelhos e equipamentos, das lâmpadas elétricas aos pares de óculos, entram em pane devido a falhas intencionais de um elemento. Impossível encontrar uma peça de reposição ou alguém que conserte. Se conseguíssemos pôr a mão na ave rara, custaria mais caro consertá-la do que comprar uma nova (sendo esta hoje fabricada a preço de banana pelo trabalho escravo do sudeste asiático). (LATOUCHE, 2009, p. 21-22)

O durável não é lucrativo, não está na moda. Tudo deve ser substituído, independentemente do valor histórico, científico, cultural ou afetivo. Tudo pode ser interrompido em qualquer tempo, sem remorsos. Essa lógica que virou valor induz práticas comuns no nosso cotidiano, como quando vemos uma árvore centenária ser cortada em nome de uma rua nova que será construída, ou um prédio histórico ser derrubado para de lá surgir um conjunto de apartamentos modernos, ou, como vimos, em 2018, o Museu Nacional no Rio de Janeiro ser rapidamente consumido pelas chamas, por ausência de investimentos públicos, anos a fio, levando junto parte da história do país.

Para a lógica do capital, tudo só é válido enquanto for útil para determinado fim. O conceito de útil, na sociedade capitalista, transita, necessariamente, ligado à ideia de

temporário, de necessário por algum tempo; ao invés de “durar para sempre”, agora, espera-se “que seja eterno enquanto dure”. O que se preserva é a necessidade imediata, que tem um tempo determinado, findando rapidamente para dar lugar ao novo. Nesse sentido, tudo que signifique fixar-se ao solo, segundo Bauman (2001, p. 21), “não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo”. Laços duradouros podem impedir as novas oportunidades que surgem em outros lugares. A premissa é romper com os padrões, com a tradição, com as bases de referências, para instalar outros padrões, outras tradições e outras bases mais fluidas, porém, não menos controladas. Para Bauman (2001),

A elite global contemporânea é formada no padrão do velho estilo dos “senhores ausentes”. Ela pode dominar sem se ocupar com a administração, gerenciamento, bem-estar, ou, ainda, com a missão de “levar a luz”, “reformular os modos”, elevar moralmente, “civilizar” e com cruzadas culturais. O engajamento ativo na vida das populações subordinadas não é mais necessário (ao contrário, é fortemente evitado como desnecessariamente custoso e ineficaz) e, portanto, o “maior” não só não é mais o “melhor”, mas carece de significado racional. Agora é o menor, mais leve e mais portátil que significa melhoria e “progresso”. Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez — isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência — é hoje recurso de poder. (p.21)

Na sociedade onde tudo é um grande teatro e nele todas as possibilidades de vida são autorizadas, a flexibilidade vira sinônimo de que “tudo é permitido”, ou seja, o que deveria ser exceção ou até tido como uma violação pode ser naturalizado pelo argumento de que os fins justificam os meios, ou que tudo pode ser relativizado e descartado ou validado, a partir de interesses específicos. O historiador e filósofo Leandro Karnal, em uma palestra disponível no *YouTube*⁹⁵, com o título “Somos unidos pelo consumo”, faz uma abordagem nessa direção. Ele diz que confundimos querer fazer algo com poder fazer algo. “Se eu quero eu posso fazer. Não há mais o imperativo categórico ético, que Kant tanto tocou”.

Para Karnal (2018), há uma ausência da ética como imperativo nesta sociedade que está centrada na acumulação. Como exemplo, cita que na biografia autorizada de Steve Jobs, o empresário orgulhava-se do fato de ter iniciado sua riqueza a partir da invenção de uma máquina eletrônica que roubava sinais e fazia interurbanos de graça, cobrando, do cidadão que precisava desse serviço, US\$ 100,00. Sobre a biografia do empresário Eike Batista, Karnal (2018) cita o relato onde o empresário diz ter iniciado sua carreira “contrabandeando joias costuradas na bainha da calça”. Karnal chamou os fatos de “infrações éticas”, que colocadas como um modelo

95 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t53E0ZSQLa4>. Acesso em: 30. Out. 2018

bem-sucedido de empreendedorismo (afinal, eles se deram bem!), acabam por reforçar, no imaginário popular, a ideia de que o caminho do sucesso deve ser percorrido ainda que os meios para seu alcance violem, ou não, um código ético-social. Chauí (2000) diz que a ética é um conceito socialmente construído e que se refaz no seio do movimento histórico, daí a necessidade de sempre a colocar em reconstrução. Para Chauí (2000), vivemos um tempo de necessidade de retorno à ética e isso se deve, dentre várias razões, pelo fato de que a naturalização e valorização positiva da fragmentação e dispersão socioeconômica, oriundas do processo de acumulação flexível,

Aparecem no estímulo neoliberal ao individualismo competitivo e ao sucesso a qualquer preço, de um lado, e, de outro lado, como a salvação contra o egoísmo pela produção do sentimento comunitário por todas as formas religiosas de fundamentalismo. O elogio do individualismo agressivo e a busca do fechamento religioso destroem o campo da ação intersubjetiva e sociopolítica como Campos de abertura e realização coletiva do possível no tempo, isto é, a criação histórica. (CHAUÍ, 2000, p. 380)

O desprezo pela vida, a banalização das relações humanas em detrimento da lógica da acumulação reorganiza as relações, torna todas as formas de usurpação possíveis e aceitáveis. Já Bogo (2008) faz essa análise em outra direção. Tratando da modificação genética das sementes e herbicidas e seu controle pelas grandes empresas, chama a atenção para o fato de que grande parte dos processos e efeitos da modificação genética ocorre sem que se considere o ponto de vista ético. Para Bogo (2008), esse princípio foi rompido pelo que chamou de “ganância das empresas pelo dinheiro e pelo poder” (p. 80). O autor diz que o uso dessas técnicas promove uma “invasão da intimidade de cada uma das espécies, ferindo a ética tanto no que se refere ao respeito, quanto ao cuidado com a manutenção da vida e do planeta” (BOGO, 2008, p. 80).

Para Bogo (2008), o rompimento com as formas de produzir o alimento coloca o conhecimento camponês (oriundo de uma tradição) sob “suspeita e declarado como incompetente”. Para o autor, “impõe-se um tipo de pensamento perverso. As informações divulgadas não visam desenvolver o ser humano, mas alertá-lo para os produtos que deve consumir” (p. 86). Forma-se aí um sujeito não mais preocupado com a coletividade, mas, exclusivamente, com seus desejos individuais, alijado de sua identidade camponesa, gerado pelas tramas do mercado e sua insaciável necessidade de formar desejos possíveis de serem exclusivamente saciados, pelo poder do dinheiro.

A prática agrícola passa agora a ser altamente tecnificada. A produção assemelha-se aos Campos de concentração, cercada por dezenas de proibições

e de restrições. Só são consideradas válidas, as experiências acompanhadas e dirigidas por técnicos que estão condicionados a ver com os olhos da empresa e não com os olhos da ética. As sementes, cultivo de uma cultura milenar, sob o poder das empresas passa a circular apenas como mercadoria e não mais como conhecimento, afetividade, experiência e memória. (BOGO, 2008, p. 82)

Não apenas as sementes que geram o alimento se modificam, mas também os sujeitos, a sua relação com a terra, com suas gentes e suas utopias. Acerca dessa violência cultural e subjetiva, Bogo (2008) alerta:

A relação com a agricultura permitiu ao agricultor decifrar os encantos da terra, da vegetação, dos animais e dos insetos. A substituição da produção de espigas por florestas artificiais, dando início ao monocultivo com fins comerciais, trouxe consigo não só a perda dos hábitos nos tratos diversificados com as espécies, mas também desequilíbrios ecológicos imensos[...] as florestas artificiais impedirão a produção de grãos e onde estes forem produzidos, mecanicamente, já estarão contaminados. Por isso, os trabalhadores com suas famílias, também serão levados a abandonar a terra, os Campos vão se tornar cada vez mais tristes e as cidades cada vez mais famintas. (p. 86-87)

As provocações de Karnal (2018) apontam o resultado do que Bogo (2008) anunciava já em 2008, o rompimento da ética em nome do lucro, em nome do individualismo, o qual se constitui uma postura fundamental para a lógica capitalista, que isola os sujeitos nos seus interesses pessoais, ainda que estes firam outros interesses. Lisboa (2008) faz esta mesma reflexão a partir da discussão sobre os transgênicos, ao dizer que “a liberação para produção e consumo comercial de plantas transgênicas em diversos países, inclusive o Brasil, constituem um desrespeito cabal ao Princípio da Precaução⁹⁶, que atua como uma espécie de código moral e político no trato com as questões ambientais.

Antigamente, segundo Beck, produtos e tecnologias eram primeiro experimentados, testados em laboratórios e só depois liberados no meio ambiente. Atualmente, invertemos a ordem. Desenvolvemos produtos ou tecnologias apenas pela metade, logo os testamos diretamente no meio ambiente e na saúde humana e animais em escala comercial, para, em seguida, caso não apareçam efeitos colaterais, continuarmos a utilizá-los! Se, pelo contrário, tais efeitos aparecem, sua produção e consumo são suprimidos, sem que ninguém assuma a culpa pelos danos causados: nem cientistas, autoridades públicas, nem empresas privadas. (LISBOA, 2008, p. 114)

96 Na definição da Wikipédia, surgido na Convenção sobre Diversidade Biológica, “o princípio da precaução é um princípio moral e político que determina que se uma ação pode originar um dano irreversível público ou ambiental, na ausência de consenso científico irrefutável, o ônus da prova encontra-se do lado de quem pretende praticar o ato ou ação que pode vir a causar o dano. ” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio_da_precau%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 abr. 2019

Ainda, em direção de compreender o que Bogo (2018) apontou quando tratou da ética na produção de alimento, Lisboa diz que, até aquele ano (2008), não havia monitoramento científico dos transgênicos que já estavam sendo liberados no meio ambiente, há pelo menos 15 anos, tampouco estudos satisfatórios “do ponto de vista da segurança de seus alimentos, tanto para seres humanos, quanto para animais” (p.115). Por essa razão, ela explica:

Mas, então, por que foram inventados os transgênicos? Foram inventados para permitir a apropriação privada dos recursos genéticos da natureza, aplicados à agricultura, à farmacêutica e à pecuária. Não é de hoje, obviamente, que o capitalismo trata de se apropriar das práticas agrícolas. Com o desenvolvimento de fertilizantes, agrotóxicos e máquinas, a agricultura tornou-se um mercado cada vez mais atrativo. Indústrias químicas e farmacêuticas foram aos poucos absorvendo esse novo mercado, fabricando agrotóxicos, como herbicidas, fungicidas, inseticidas e fertilizantes químicos. A prática milenar dos povos agrícolas de melhorar as suas sementes através da sua seleção será capturada pelas novas indústrias de sementes, que irão desenvolver linhagens de sementes melhoradas, de preferência híbridas, para então vendê-las como mercadorias. (LISBOA, 2008, p. 116)

A lógica do capital não se interessa pelo bem-estar das pessoas, não respeita suas memórias, suas formas de produção da vida ou os efeitos nas gerações futuras. E é no lastro de suas premissas que, muitas vezes (ou na maior parte das vezes), se sustentam os “avanços” ou as “inovações” científicas e tecnológicas que ignoram princípios éticos, morais e políticos, ou não os cumprem na sua totalidade, visando que seus produtos possam ser imediatamente colocados no mercado e possam gerar lucros para aqueles que se apropriam da sua “originalidade”, patenteiam e tomam o poder sobre eles, ainda que não os tenham descoberto ou criado, mas que adquiriram os direitos de propriedade intelectual. Para Orletti (2018), “o financiamento de novas tecnologias não tem o propósito de suprir as necessidades das pessoas ou reduzir a labuta sofrida dos seres humanos: limita-se incidir no que aumenta a rentabilidade” (p. 167).

Na esteira da apropriação, pelo capitalismo, dos bens culturais coletivos, muitas vezes por via legal (nem sempre justa ou ética), “conhecimentos que antes foram desenvolvidos de forma coletiva e pública são apropriados e passam a ser privatizados” (LISBOA, 2018, 117) e voltam como mercadorias para serem, por essa mesma coletividade, adquiridos, caso essa mesma coletividade disponha dos recursos financeiros para isso.

A introdução de genes que expressam características específicas como resistência a determinados herbicidas, produção de toxinas que matam certos insetos predadores, maior teor de lignina ou de amido para fins industriais – foi acompanhada pela adoção de regulamentação internacional de patenteamento no âmbito da Organização Mundial de Comércio (OMC), garantindo “os direitos de propriedade intelectual” dos seus “inventores”.

Assim, cada vez que um agricultor quiser utilizar novamente aquelas sementes transgênicas, terá que comprá-las no mercado e pagar *royalties* às empresas que as produziram, ou como a Monsanto prefere eufemisticamente chamar esses *royalties* no Brasil de taxa tecnológica. (LISBOA, 2018, p.116)

É nesse ponto que as falas de Karnal (2018), Bogo (2008) e Lisboa (2008) se encontram, elas exemplificam como o capitalismo impõe sua lógica a todas as coisas, atuando no campo da ética que altera e justifica comportamentos, bem como da ciência e da tecnologia, transformando tudo em mercadoria a serviço da sua própria lógica: exploração, expropriação e lucro. Mesmo que, como no caso dos transgênicos e do patenteamento das sementes tradicionais, isso possa ameaçar a segurança alimentar ou a saúde da população, na lógica capitalista neoliberal, tudo se justifica. Como na metáfora utilizada por Saramago⁹⁷ (1998), é a “cegueira da razão, a única coisa que importa é o triunfo do agora”. Santos (2006) chama de dupla tirania, a do dinheiro e a da informação.

Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo ethos as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base mesma da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. A perversidade sistêmica é um dos seus corolários. (p.19)

É nessa teia complexa que a cultura contemporânea nos desafia a compreender que o avanço tecnológico científico, em qualquer campo, não escapa aos olhos interessados dessa lógica de apropriação e de controle sobre a vida. É fundamental compreender, por exemplo que, como diz Orletti (2018), o avanço tecnológico é irreversível, contudo, há que se ter claro também, que a tecnologia de inteligência artificial, por exemplo "não está direcionada pelo capital, para as áreas mais produtivas, mas para as mais rentáveis (são coisas diferentes)".

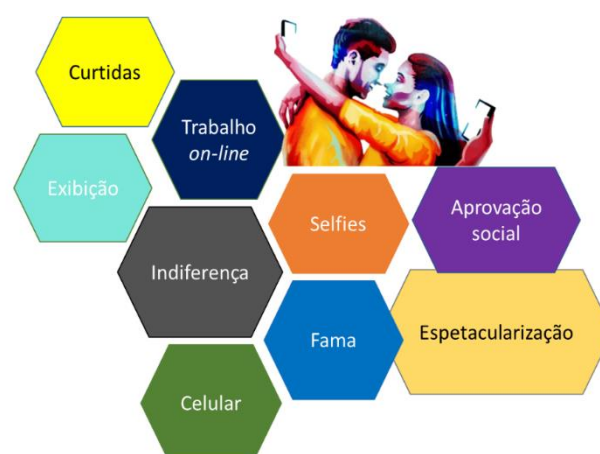
O que Marx defendia e o que queremos são avanços tecnológicos que vão ao encontro das necessidades das pessoas para ajudar a combater a pobreza e criar uma sociedade de superabundância sem prejudicar o ambiente e a ecologia do planeta. Se a inteligência artificial e a tecnologia robótica nos deixarem mais perto disso, ótimo. Mas o principal obstáculo a uma sociedade de superabundância e harmonia assente a robôs que reduzem a labuta humana ao mínimo, é o Capital. Sua centralidade de exploração e maior lucro, sempre. (ORLETTI, 2018, p. 171)

97 Segundo o site “Outros cadernos de Saramago”, a frase foi citada pelo escritor no *El Cronista*, Buenos Aires, em 11 de Setembro de 1998. Disponível em <https://caderno.josesaramago.org/131214.html>. Acesso em: 14. abr. 2019.

As questões trazidas por Karnal (2018), Bogo (2008) e Lisboa (2008), situam-se no campo ético, no campo dos valores coletivos que ultrapassam as fronteiras culturais de uma região ou país, estão no campo dos valores universais. O pouco lugar que estas questões assumem, no atual cenário, se faz compreensível se entendermos que há uma lógica que as coloca em um lugar qualquer, que as fazem irrelevantes de serem difundidas e/ou tomadas como indispensáveis na agenda social. Talvez por isso se justifique a aceleração da informação, o caráter de efemeridade do tempo, das coisas, dos valores éticos, das relações afetivas, a banalização do conhecimento, o reforço às estratégias de fragmentação do pensamento, assim como, talvez, resida aí o discurso de que a crítica de Marx ao capitalismo é ultrapassada (ou saturada), que a luta de classes não mais se aplica à atualidade e de que há possibilidades de “um outro mundo possível”, sem que o conjunto das questões essenciais, como estas aqui colocadas, seja questionado. Alves (2010) faz um esclarecimento fundamental para elucidação da luta de classes no contexto do capitalismo manipulatório, quando diz que a precarização do trabalho, no capitalismo global, "supera a precarização da mera força de trabalho como mercadoria" e se lança para a dimensão da “precarização do homem que trabalha no sentido de desfetivação do homem como ser genérico”, o que, para o autor, "implica não apenas tratar de novas formas de consumo da força de trabalho como mercadoria, mas sim, novos modos de (des) constituição do ser genérico do homem"(ALVES, 2013, p.1).

6.2. O FETICHISMO DA IMAGEM E A SUPERVALORIZAÇÃO DA APARÊNCIA: a expansão dos valores do capital sobre a subjetividade

A “sociedade individualizada” (BAUMAN, 2001) é a sociedade do auge da aparência, da imagem, da superfície que expõe apenas o que se deseja revelar para compor um sujeito idealizado (idiotizado ou não). É a sociedade do valor superestimado de uma estética do ser social que é híbrido, ao mesmo tempo livre para ser o que se quiser, porém, estagnado pelas normativas (multifaces)



Fonte: Imagem da internet, Google Imagens/
Revista Continente.

da superficialidade das subjetividades contemporâneas, que o impedem de delimitar sua própria condição de existência, seu modo de pensar, agir e viver em meio a tudo que pode e não pode ser.

É a sociedade dos laços afetivos cada dia mais frágeis, sustentada pelas relações superficiais, rápidas (ainda que intensas), estabelecidas em virtude do tempo que não dispomos para as conversas longas ou descomprometidas, aquelas que fazíamos apenas pelo prazer de estarmos na companhia de pessoas queridas; ou para uma simples visita a um amigo enfermo ou, até mesmo, para um diálogo com os filhos, irmãos, pais, namorado, durante as refeições. Essa é a sociedade “Líquido-moderna” que Bauman (2007) ele descreve como sendo

[...] uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. (p.7)

A sociedade individualizada tem como uma de suas características a exposição em redes sem fronteiras territoriais e sensoriais. É uma sociabilidade marcada pela reconfiguração das estruturas coletivas, dando evidência ao sujeito individualista, centrado em si em relações sociais que, quase sempre, se voltam aos seus próprios interesses, às suas estratégias de ascensão social, que estão enfaticamente concentradas na imagem, na exibição e visibilidade. Como diz Couto (2015), “nossa época valoriza a exibição de si, e as intimidades reais e/ou inventadas invadem e dominam as redes sociais” (p. 51), estampando um cenário de exposição social jamais vivenciado.

Esse indivíduo, que ganha destaque nesta cultura, que nasce e se refaz com a presença das tecnologias digitais, é também o indivíduo que ganha voz no mundo, que pode se colocar e marcar seu lugar no universo, ter maior autonomia, maior presença. É o indivíduo que está para ser visto, que sai do isolamento de seu espaço territorial geográfico e se lança ao mundo no diálogo com outros. No mesmo movimento, é, também, o indivíduo controlado, vigiado, conduzido e fragilizado, tanto pela sua condição de isolado em si mesmo (embora cercado de grupos sociais), pela vigilância que sofre diariamente, pela exposição exagerada de sua vida, quanto pela indução/manipulação de seus gostos, suas necessidades, do seu comportamento e pensamentos.

E3- E agora tem um que é de Filadélfia, é, ele tá ficando famoso! Ele tava logo no começo, ele começou logo no tempo do teile e zaga, uma música, eu fui no dele, já tava mais de 29 mil seguidores e ele vive só de comercial, ele ganha das lojas, essas coisas...

E6- Os vídeos dele é bem besta mesmo, ele passa no meio da rua vendendo cocada “oh a cocada” e pronto, já ficou famoso!

P2- Tem que ter também um pouco de cara de pau né? Assim, por que, pra ganhar essa popularidade, você tem que perder um pouco a vergonha, né? A timidez talvez, e aí tem que falar a linguagem que o jovem gosta de ouvir.

PESQUISADORA- Que calça? Como é?

E3 – É uma vermelha... é meia folgada.. eu não sei explicar, ela é folgada aí tem um cordão branco e tem uma listra aqui. Por que Anita usou uma dessa, aí só querem dizer que é a calça da Anita, a moda é essa. Mas, às vezes, falam tirando onda, né?

E5- A gente não vivenciou as outras épocas, e as evoluções, até por que é um pouco normal, mas às vezes é chato.

PESQUISADORA- Por que chato?

E5- Por que acaba atrapalhando algumas coisas, tipo, às vezes melhora e alguns momentos atrapalha, porque... tipo, às vezes a gente acorda num mal humor, né? Aí vai lá, aí pega o celular, aí tipo, eu entro no insta, aí tem os vídeos da Nayra, pronto, tudo pra dar risada, aí depois eu vou no whatsapp, aí tem uma fofoquinha que aconteceu lá no Campo Formoso e já tá meu nome envolvido no meio, aí eu não tenho nada a ver nem sonhava que isso tava acontecendo, aí vai tentar resolver, cria aquele bolo, aí tudo pelo whatsapp, e depois ninguém sabe quem é o certo, quem é o errado e às vezes essa rapidez toda de tá passando informações falsas, essas coisas, pode acabar atrapalhando. (Escola E, Roda de Conversa 1)

Ganha evidência o sujeito guiado, cercado pela necessidade de aprovação do outro (pelas curtidas e *like* 's nas redes, pela expectativa de compartilhamento de suas postagens, ou dos “elogios” que é capaz de receber em público), que, para ele, se configuram como fator determinante da sua reputação, do seu caráter e do seu valor no mundo, como retratado na famosa série britânica de ficção científica, *Black Mirror* (“espelho negro”), lançada em 2011. A série trata da crescente dependência da humanidade em relação aos meios tecnológicos, revelando o lado obscuro de um futuro onde não mais teríamos a condição de questionar certas normas, de agir por sentimentos genuínos, onde estaríamos fragilizados, psicologicamente, pela busca de uma imagem admirada por todos, permanentemente insatisfeitos e paranoicos. Para Couto (2015),

Estamos mais expostos e, conseqüentemente, mais vulneráveis. A vaidade estabelece um jogo de vale tudo pela notoriedade. Aparecer, ser visto, curtido e seguido são valores que organizam o cotidiano e constroem as subjetividades. Nesse contexto, as narrativas de si multiplicam-se e qualquer detalhe da intimidade passa a ser espetacularizado. A vida assume a condição de relato e com ele elaboramos as nossas redes de sociabilidade. O sujeito é, antes de tudo, um narrador. E esse narrador é arrastado no frenesi das novidades, na agitação incessante e urgente de revelar cada vez mais de si. (p. 52)

O que presenciamos na sociedade concentrada na aparência enquanto um valor, é o uso da imagem como uma espécie de meio de criação e exposição de uma realidade idealizada, muito próxima à ficção, embora com traços gerais sobre a vida "real", como é, aliás, toda obra ficcional. No mundo das redes *online*, as imagens ganham uma evidência ímpar e a vida passa a ser interpretada a partir de narrativas focadas num ideal de realidade. Se no advento do cinema e da televisão, os filmes e novelas já exerciam seu papel formativo na criação de modelos e referências, com a cultura digital, essa potência se eleva para seu máximo grau.

Como faces de uma mesma moeda, o virtual e o não virtual se cruzam, ambos traçados pela realidade objetiva concreta que, cada vez mais, é invadida pelas ideias insistentemente reproduzidas em inúmeros anúncios e propagandas, que assumem critério de validade e confiabilidade, tendo como base as estatísticas de compartilhamento, curtidas e visualizações nas Redes Sociais, a nova praça pública que une em um só lugar muitos outros lugares, diversas linguagens, distintas culturas, distantes interesses e variadas possibilidades. Como tudo fica permanentemente exposto, "a vaidade estabelece um jogo de vale tudo pela notoriedade. Aparecer, ser visto, curtido e seguido são valores que organizam o cotidiano e constroem as subjetividades". (COUTO, 2015, p. 52).

A rede criou a questão da superexposição, tanto para o bem, quanto para o mal. Ela tem seu lado positivo e seu lado negativo. E acabou sendo o espaço onde a pessoa... ela se apresenta. O face, diferente do Instagram... que no facebook você apresenta imagens sensação, sentimentos, de amor, de ódio, de perdas, diferente aí no caso do Instagram. O Instagram é alegria, como se fosse um álbum que você está abrindo para todo mundo, que deveria ser, basicamente, um álbum para aquelas pessoas mais próximas, aquela que ia na sua casa, já tinha ele na sala, uma caixa com as fotos que você tomava um cafezinho e aí via as fotos novas da final semana, hoje você tem o Instagram que faz isso. Só que ali você começou a onda de seguidores, que nessa onda de seguidores você abre para o mundo. Quanto mais "seguidores" você tiver, quanto mais likes você receber, colocam para você um nível de popularidade, de que sua foto foi aceita e assim por diante. E como você colocou, o facebook está sendo utilizado para mapear o perfil dos sujeitos, principalmente pelas empresas. Então você leva o currículo, mas ele quer no seu currículo seu endereço do face, de suas redes sociais para analisar como você é no dia a dia, como você se apresenta. Existe hoje uma equipe de psicólogos para analisar o comportamento naqueles testes que tinham de gestão de pessoa, onde se colocava todo mundo reunido em uma sala e faziam vários testes, hoje ainda acontece, mas pesa muito a sua trajetória e onde diz isso é no facebook, qual o seu posicionamento político, qual o seu discurso, qual o seu olhar sobre a sociedade, como você se comporta sendo atacado pelo outro, então tudo isso acaba influenciando. Então, a rede acaba expondo mesmo! (PESQUISADOR 1, Roda de Conversa)

A autopromoção é um modo de se colocar no circuito das informações. É por ela que cada um se dá a conhecer e, principalmente, passa a ser cultuado. Agora, a vida de qualquer um pode despertar curiosidades, orientar e

influenciar outras pessoas. A visibilidade implica o fato de que cada um tem sua audiência. Não por acaso, a quantificação tornou-se um valor essencial para se construir ou avaliar o capital social de um sujeito. Esse capital social é construído ao redor da ideia de que as interações possuem um valor atribuído. Segundo Amaral e Moschetta (2015), ele se manifesta em valores como confiança, reconhecimento e autoridade. (COUTO, 2015, p. 55)

Na cultura digital, o mercado se apropria do potencial da imagem como geradora de comportamentos e une a ela seus valores: a supervalorização da aparência, a superficialidade e a instantaneidade, e isso produz efeitos distintos e também similares nos indivíduos, independentemente da sua idade ou classe social. As dezenas e dezenas de *selfies*, caras e bocas, sorrisos, poses, enfeites, filtros, vídeos no *YouTube* ou *Instagram* mostram que vale tudo para “aparecer” nas Redes Sociais e divulgar uma “boa” imagem de si para o mundo. Nesse sentido, a imagem ultrapassa a captura do real e assume o caráter de "status", uma ferramenta para construir uma aparência (uma imagem ideal de si).

As narrativas textuais, fotográficas e videográficas misturam-se e adaptam-se nos jogos visuais que tomam conta de tudo. Qualquer experiência pessoal é valorizada em função da sua capacidade de se tornar uma cena, um evento, um acontecimento diante de câmeras. Essa abundância de narrativas pessoais se popularizou e conquistou milhões de consumidores ávidos por explicações excêntricas, estridentes, escandalosas e, quando o vivido não dá conta de satisfazer a essa demanda, é preciso inventar a si mesmo em narrativas mirabolantes (COUTO, 2015, p. 52)

Como dizem Couto, Moreira e Carmo (2018), "as manifestações da cibercultura constituem um amplo universo de conteúdo, sendo muitos os aparatos que buscam proporcionar alguma organicidade ao vasto conteúdo da rede – vídeos, imagens, textos e áudios se conectam em rede de maneira múltipla" (p.149). Nessa complexa rede que se liga em tantos nós, vemos como se o cotidiano passasse a ser uma grande tela de TV ou uma gigantesca pintura de *outdoor*, onde todos são atores em cena, um comercial sedutor, ou mesmo uma exposição fotográfica, uma grande vitrine de um *shopping*, onde tudo e todos são anunciantes de produtos a serem vendidos ou o próprio produto a ser apreciado, valorizado e comprado.

A origem do termo imagem vem do latim *imago*, que significa figura, sombra e imitação, uma representação próxima da realidade. Pode ser, também, “um corpo de ideias, uma posição política sobre o contexto, um recorte ético sobre valores, um mapa de sentidos sobre algo que se aprendeu” (MEIRA, 1999, p. 124), e, como diz Santaella e Ribeiro (2017), é uma espécie de “passaporte que abre fronteiras para acesso a territórios de uma cultura [...] e que atravessa distâncias geográficas e temporais para nos dizer algo sobre um ausente” (p. 69). Segundo Serpa (2009):

A invasão da imagem em todas as atividades humanas foi consequência das tecnologias desenvolvidas e utilizadas nos estudos da Física desde o início do século XX. Nesse sentido, a imagem constituiu-se no paradigma mais significativo para o desenvolvimento do conhecimento no século XX; na verdade, foi o substrato da produção dos novos paradigmas. Assim, ao invés de pensarmos em paradigmas da imagem, devemos conceber que a imagem constituiu-se no paradigma fundante, isto é, o paradigma constituinte dos paradigmas. Na verdade, a imagem não só instrumentalizou o conhecimento, como também teve e tem um papel estruturante do próprio conhecimento.

A convergência de mídias que promoveu a inserção de câmeras nos dispositivos móveis, sobretudo *smartphones*, que instalaram a cultura das *selfies*, que explodiu em 2013, aliada às Redes Sociais, potencializaram o lugar da imagem na sociedade, não apenas como fotografia, definida enquanto uma “técnica de criação de imagens por meio de exposição luminosa”⁹⁸, mas da imagem como reflexo de uma realidade que se quer evidenciar sobre si mesmo, um autorretrato cuja função maior, na atualidade, é a exposição nas Redes Sociais, para ser vista, curtida e comentada. Como bem diz Orletti (2018), capitalismo, soberania, desenvolvimento tecnológico, devem ser trazidos para a pauta, constituindo novas e velhas questões que precisam ser enfrentadas, “para mostrar que a atual revolução tecnológica não é mito nem apenas uma criação ideológica, mas sim um facto real com que somos confrontados diariamente, muitas vezes de uma forma silenciosa e natural” (p. 168).

Essa fissura pela imagem e por sentir-se parte desse mundo sem fronteiras é bem delineada nas reflexões de Couto (2015):

Difundir informações pessoais é uma estratégia para se construir uma reputação, a qual é parte daquilo que somos e influencia na forma como interagimos com os outros (Santana, 2014). São muitos os indicadores numéricos que “falam” de um sujeito – a quantidade de postagens, curtidas, comentários, amigos, seguidores, etc. traduz o alcance dessa audiência, a capacidade que cada um tem de emitir opiniões, influenciar outros e estimular comportamentos. (p. 55)

No emaranhado das relações sociais mediadas pelos valores capitalistas, a imagem é tomada como fetiche. Eis por que o valor que lhe é atribuído, com tamanha ênfase, oculta, em si, as reais intensões. Se bem observarmos o cotidiano, sobretudo nas redes *online*, é fácil perceber que, cada vez mais, a imagem é associada ao indivíduo voltado para si mesmo. "Através das narrativas de si os usuários exibem, compartilham e promovem conteúdos de diversos tipos com finalidades diferentes. Divulgar uma causa, tietar o ídolo, se autopromover são alguns dos objetivos" (COUTO, MOREIRA, CARMO, 2018, p. 155), seja em forma de

98 Definição da Wikipédia: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fotografia>. Acesso em: 23 abr. 2019.

textos longos, curtos, vídeos, imagens, quer autorais ou não, mas que são, no fim das contas, imagens de si.

A imagem como fetiche está sendo tomada aqui, com o mesmo significado que tem o termo "fetiche da mercadoria", utilizado por Marx⁹⁹(1996), cujo caráter, na sociedade capitalista, é a ocultação da exploração nas relações de trabalho. A fetichização da imagem aposta no sujeito centrado em si, nos desejos individuais que não apenas os afastam das necessidades coletivas, mas produz em si desejos, sentimentos, vazios, sonhos, frustrações, que estão sempre relacionados à uma ideia de si constituída, cada vez mais próxima de um indivíduo idealizado a partir de referenciais e modelos instituídos pelo mercado, sobretudo, dos setores ligados à estética corporal e à indústria da moda, cada dia mais ampla e diversificada. É a afirmação da busca para alcançar a imagem ideal, que nem sempre é como o sujeito se vê, mas como ele espera que o mundo o veja (aparência). A fetichização da imagem é tanto a transformação do indivíduo em consumidor ávido de coisas para suprirem a si (e ao desejo de convencimento do outro), como também sua própria transformação em mercadoria, já que ele passa a ser usado como um veículo a serviço da disseminação de valores, ideias e produtos que lhes são alheios, embora os incorpore como seus, como suas escolhas.

Nessa direção, retomando o conceito de Alves (2011), a "captura" da subjetividade, implica "a constituição de um "processo de subjetivação" que articula instância da produção e instância da reprodução social" [...]. Por outro lado, explica Alves, "o processo de expropriação/apropriação da riqueza complexa da subjetividade humana, que surge nas condições históricas do processo civilizatório tardio, exige um aprimorado mecanismo de manipulação social" (ALVES, 2011, p. 118). Sob esse prisma, Couto, Moreira e Carmo (2018) ressaltam uma das características desse processo manipulatório do capital na cultura digital.

Twenge e Campbell (2009) defendem que a internet potencializa e acentua a cultura do narcisismo, que sempre existiu e é típica de nosso tempo, e afirmam que é pelo fato de ampliar as formas de celebração e espetacularização de si e a autopromoção. Não se pode, no entanto, ignorar que, por vezes, essa autopromoção se dá sem a exposição pessoal do usuário. O sujeito pode se expressar e se promover lançando mão de links, imagens e de vídeos de autoria alheia, bastando que seus seguidores percebam a identificação ali presente e retuitem suas postagens, fazendo com que os gostos pessoais de um sujeito sejam disseminados na rede. (p. 155)

Nas manifestações cotidianas com mais evidência nas redes *on-line*, esse indivíduo demonstra a necessidade de estar sempre em cena, aparecer, sempre chamando atenção para si,

99 MARX, K. O Capital. São Paulo: Nova Cultura, 1996. cap. I, p. 165-175; 197-208

afirmando, para ele e para o mundo, que é ele o protagonista e que todo o resto é só acessório. Para Santaella (2010), as tecnologias, as redes sociais, estão “gestando novas subjetividades em contínua mutação” (p. 3). As *selfies* geraram um exibicionismo deliberado que passou a ser trivial, próprio do modo de ser contemporâneo, quebrando a barreira entre a vida pública e a vida privada, entre o sensato e o insensato, tornando a imagem uma poderosa forma de comunicação e exposição das nossas percepções sobre o mundo e sobre nós mesmos. Como lembra Flusser (2008),

A nossa situação face às imagens é esta: as imagens projetam sentidos sobre nós porque elas são modelos para o nosso comportamento. Devemos entusiasmar-nos, para em seguida codificar o nosso entusiasmo em determinados gestos. Os modelos funcionam porque mobilizam em nós tendências recalçadas, e porque paralisam as nossas faculdades críticas e adormecem a nossa consciência (p. 82).

Na sociedade do culto acentuado à aparência, a imagem torna-se um bem, um valor que se expande como uma necessidade social indiscutível, como acentua Debord (2003), “à medida que a necessidade se encontra socialmente sonhada, o sonho torna-se necessário” (p. 20). Essa lógica rompe e cria identidades, gera conflitos, produz insatisfações e satisfações efêmeras em uma teia de tensões permanentes entre o desejo e o medo, a euforia e o pavor.

A aparência (das coisas e das pessoas) que se reflete na imagem que se divulga de si e sobre si (e sobre as coisas), é a nova moeda do capitalismo na cultura digital. Ser, está associado a ter, a ostentar, possuir, consumir. Para Ramos (2013), “pobres e classes sociais superiores perceberam que na contemporaneidade, o consumo ostensivo é via de afirmação social e definição de identidade” (p. 281). Essa ideia-força, tão presente no discurso hegemônico do capitalismo global, tem criado uma corrida desenfreada pelo consumo em excesso, pela padronização estética, pela necessidade de aparecer a qualquer custo, e isso, sem dúvidas, vem aumentando a sensação de superficialidade, competitividade entre tudo e com todos, dificultando ações conjuntas em torno de demandas coletivas, bem como a boa convivência entre as diferenças culturais. Coutinho (2010), retomando a categoria marxista da alienação, diz que dentre os traços do capitalismo, para sua autoafirmação, está a sua investida em fazer com que “todas as relações sociais entre os homens apareçam sob a forma de relações entre coisas, sob a aparência de realidades “naturais”, estranhas, independentes de sua ação” (COUTINHO, 2010, p. 37).

Tudo parece forjar-se em um cenário onde todos são atores e exercem um determinado papel, sob máscaras que se diversificam, a depender do contexto. É como se a vida concreta, objetiva, virasse um grande palco de ilusões autorizadas e que se estabelecem diariamente

diante dos nossos olhos, como fina névoa a nos rondar. “Tudo o que era diretamente vivido, se esvai na fumaça da representação” (DEBORD, 2003, p. 13), deixando a sensação de que nada é efetivamente concreto, tudo é subjetivo e abstrato demais para merecer uma atenção mais prolongada e profunda, tudo passa e se modifica muito rápido e isso impede compreender o que mudou e quais os efeitos dessa mudança no plano individual e coletivo.

O mundo digital, com sua rapidez e instantaneidade, parece ter dissolvido as linhas separadoras entre as gerações, não em todos os aspectos, não em todas as pessoas, mas em muitos aspectos e em muitas pessoas. Independentemente da idade, de onde vive, da profissão, as referências sociais, os hábitos, a linguagem, os valores, vão causando a impressão de que tudo e todos vão se tornando parte de uma mesma “massa”, de uma mesma receita de um “modo de ser”, cada dia mais aceitável e comum, talvez o que Keen (2012) definiu como “comportamento de rebanho”, onde todos vão numa mesma direção, ainda que nem sempre se saiba, com clareza, para onde esta direção aponta. Em *Janela da Alma*¹⁰⁰, documentário lançado no início século XXI, Saramago pontuou:

Nós nunca vivemos tanto na Caverna de Platão como hoje [...] porque as próprias imagens que nos mostram a realidade, de alguma maneira, substituem a realidade. Nós estamos no mundo que chamamos de audiovisual, nós estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na Caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que estas sombras são realidade. Foi preciso que passassem todos estes séculos para que a história da caverna de Platão aparecesse, finalmente, na história da humanidade, que é hoje e vai ser cada vez mais (SARAMAGO, 2001).

É fato que a abertura criativa e criacional, possibilitada pelo mundo digital, tem tornado possível, ao menos no plano virtual (fotografias, vídeos, músicas, textos, etc) que quase tudo seja alterado, modificado para se aproximar, corresponder ou alcançar um determinado padrão, modelo, referência. “A digitalização tornou o conteúdo totalmente plástico, isto é, qualquer mensagem, som ou imagem pode ser editado e alterado, parcial ou totalmente, tanto na forma quanto no conteúdo” (JAMBEIRO, 2009, p. 25). No mundo da fotografia, por exemplo, não apenas as câmeras foram modificadas, mas também, a própria ideia do que é a fotografia e a imagem. A imagem divulgada nas revistas, *outdoors* ou nos perfis das Redes Sociais, no geral, não representam mais o “real”, ou seja, não são fiéis ao que as lentes capturam, aquilo que saiu da cena concreta onde ela foi produzida. Tudo pode ser editado, alterado, transformado.

100 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mLi4FTKRDkk>. Acesso em: 24.mar. 2019.

Eu mesmo, quando me candidatei para a direção da instituição em que estou, então, a primeira coisa que me perguntaram: e seu facebook, o que é que você vai fazer? Eu respondi que era muito simples, a gente poderia deletar e fazer outro. Aí depois eu disse que não, ali está minha história. Se as pessoas... elas vão confiar a questão da gestão, vai ter que ser no "A" da história, não esse "A¹⁰¹" que vai ser forjado agora, por causa da questão de uma eleição e aí resolvemos manter, porque tem várias fotos, desde os meus momentos particulares, tem momento de diversão, tem momento com grupos, tem momentos bebendo... então é o "A" inteiro, a pessoa real, tanto que as pessoas diziam "nem analisou essa foto, que foto ridícula" e eu dizia que se tirou era para publicar e não apresentar só as fotos que estão bonitinhas, porque na verdade a vida é isso. Então, eu vejo assim, que em alguns momentos a rede revela e em outros ela acaba escondendo. Nessa imagem ela já tem representações do capital, do consumo, de você criar um perfil que é para todos, eu lembro que dentro dos smartphones vem aqueles perfis de você criar os emoji, que é com seu rosto, então você vai lá e dá um bom dia e aparece seu rosto em animação. Em primeiro momento eu pensei que você botaria a câmera e você iria fazer uma imagem, tirar uma foto e ia melhorando, mas não. Já tem lá o rosto redondo, tipo de bigode, então você vai pegar coisas sempre prontas e vai ajustando até chegar próximo à sua imagem, o que o próprio aparelho quer que eu seja. Essa questão das redes sociais muda até a nossa forma de ser visualmente, nossa forma de pensar, cria conceitos, estilos! (Pesquisador 1, Roda de Conversa)

Os editores de imagem (ferramentas bastante utilizadas, hoje) transformam o olhar sobre a realidade, criam um mundo de imagens que seguem um modelo do que é ideal, do que interessa a um mercado gigantesco ligado à estética (que vai desde os produtos para todo o corpo, até ao mundo da moda - roupas, sapatos, cortes de cabelo etc., até a área de medicina, da nutrição, do teatro, do cinema, da música, do esporte, etc.), passando a dominar o imaginário popular, criando uma espécie de histeria social em torno da perfeição. Se histeria parecer um termo excessivo, podemos dizer que vivemos na era de um narcisismo ultraexagerado, onde a aparência é tudo do máximo que se deseja revelar, o que nos lembra bem Adorno quando afirma que "o alargamento das possibilidades se revela em muitas dimensões como estreitamento" (1970, p.11).

Segundo Alves (2011), o modelo toyotista, que se expande como modelo de produção do capitalismo global, "exige uma arquitetura de controle do metabolismo social do capital, que tem, como uma das dimensões, a manipulação das instâncias da subjetividade (pré-consciência e inconsciente), por meio de valores-fetiche. (p.118). A "captura" da subjetividade nada mais é do que a manifestação do capitalismo na sua forma mais drástica, invasiva e depreciativa da condição humana.

101 Como o pesquisador citou seu nome, substituímos pela letra A, para garantir o anonimato de sua identidade.

A Revista Isto É Independente publicou uma reportagem, em janeiro de 2016, chamando a atenção sobre o tema, ressaltando os efeitos do processo de padronização da beleza nas mulheres e o aumento extravagante do mercado nessa área. A reportagem dizia:

Celebridades de corpos cada vez mais esguios, de proporções tão perfeitas que desafiam a natureza. O padrão de beleza atual, idealizado pela sociedade e disseminado em campanhas publicitárias e revistas voltadas para o público feminino, nunca esteve tão distante da mulher comum. [...] A ilusão provocada por essas imagens – que nesses casos valem menos do que qualquer palavra – tem duas consequências negativas: geram infelicidade em mulheres que se sentem cada vez mais distantes do padrão propagado por essas beldades ou, pior, suscitam uma perseguição desenfreada por este ideal de beleza. “Elas partem para uma busca incansável por intervenções estéticas desnecessárias, que não trazem satisfação duradoura”, diz o psiquiatra Táki Cordas, coordenador do Ambulatório de Transtornos Alimentares do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, que estuda a obsessão pela beleza há 20 anos. As mulheres nunca gastaram tanto com a aparência. [...] (REVISTA ISTO É INDEPENDENTE, 2016).



LIKE A VIRGIN

Madonna perdeu rugas e quadril e ganhou busto e cintura em foto da revista “Vanity Fair” de 2009

Fonte: Revista Isto É Independente¹⁰²

Segundo a revista, naquele ano, “o mercado de cosméticos, perfumaria e higiene movimentou R\$ 21,6 bilhões no Brasil, um crescimento de 13,5% em quatro anos. O número de cirurgias plásticas realizadas também bateu recorde a cada ano – foram 629 mil em 2008” (REVISTA ISTO É INDEPENDENTE, 2008), revelando que há um gigantesco potencial econômico concentrado na imagem, sobretudo, das mulheres, ainda vistas como “coisas” a serem apreciadas pelo universo masculino, cujo lugar no mundo afirma é afirmado pela estetização do corpo. Couto (2015) lembra que

102 https://istoe.com.br/48144_A+PARANOIA+DA+BELEZA+INATINGIVEL/ Acesso em: 21 de ago. de 2018.

Muito antes das redes sociais na internet (Recuero, 2009), as pessoas já estavam entregues ao brilho efêmero do ato de aparência. A vida como promoção publicitária, como dizia Baudrillard (1990), exigia que cada um se tornasse empresário da própria aparência e, mais recentemente, administrador do seu capital social. É nesse contexto que o indivíduo parece dedicado a zelar pela sua reputação social online. Como o sujeito é continuamente avaliado, julgado e percebido por praticamente qualquer conteúdo publicado, a reputação é um valor dessas impressões (p. 56).

No entanto, o poder de alcance dado pelas Redes Sociais digitais não apenas dá visibilidade a estas “necessidades”, mas as ampliam, impondo um estilo de vida, um modo de viver que nem todos questionam. Como diz Marx, “a natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa” [...], afinal, “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie”, (MARX, 1994, p. 165); e a finalidade das coisas é sempre uma construção social.

Numa abordagem muito atual, Debord (2003) diz que, na sociedade do espetáculo, “a especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio” (p. 14). Uma espécie de jogo social, no qual os sujeitos abrem mão da realidade concreta e passam a viver num mundo regrado pela realidade aparente, pelo consumo permanente de fatos, notícias, produtos, em nome de uma satisfação garantida a partir de um real fabricado e exposto ao mundo em narrativas autoexibicionistas.

A falsa consciência sobre os elementos determinantes da realidade cria uma realidade de aparências que o mundo virtual potencializa. Há quem se convença de que todos são iguais por possuírem/consumirem coisas parecidas com aquelas que são postadas no *status* da Rede Social do artista famoso (assim como foi com as novelas e programas de TV); ou por estarem, ainda que virtualmente, nos mesmos espaços que as celebridades e a elite financeira ocupam; por pertencerem às suas redes de “amigos” (ainda que, exclusivamente, com o papel de apreciadores para garantia de curtidas e comentários elogiosos). Como diz Santomé (2003), é próprio da “linguagem de uma sociedade de consumo [...] promover que todas as pessoas estão em igualdade de condições para consumir, ignorando as limitações de um grande número delas para exercer essas ações” (p. 90).

Eu costumo chamar o instagram de estragão, porque pelas diversas finalidades que a gente tem nele, a gente pode passar três horas do nosso dia ou três minutos. Cada vez mais eu vejo a galera dizendo que só tá perdendo tempo no Instagram, que parte do seu tempo ele está dedicando àquilo de maneira inútil, de fato. Eu vejo o Instagram como um aplicativo que para quem quiser fazer comércio, ele é fantástico, você conecta com uma rede ilimitada, mas fora isso é você ficar “curiando” a vida dos outros, mas qual

é a função de você olhar a vida dos outros? Essa é a pergunta que eu faço a mim mesmo. Por isso eu nunca vou ter um Instagram, será que eu vou passar duas horas do meu dia olhando para a vida do povo? Cria o quê, ficar olhando para a vida do povo? Inveja, vontade de ser ela, ou distração? Eu acho que tem muito aplicativo que está sendo criado e que não serve para nada. (RMO, Roda de Conversa)

Eu sou eu mesma, eu não consigo fingir não. Só que eu tenho muito assim, quando eu estou triste, em algumas coisas, ele me dá uma motivação, de eu me arrumar, de eu me maquiarm, aí disso aí vou tirar uma foto. Do mesmo jeito quando eu tô feliz, aí eu acabo postando do jeito que tava! (E5 E, Roda de Conversa 2)

Mais do que nunca, vivemos o que Marcuse (1973) chamou de “falsa noção de igualitarismo através do consumo”, um consumo gerado na fascinação irracional pelas falsas necessidades criadas e consolidadas como reais, pelo mercado, sobretudo, pelo impacto subjetivo que elas exercem nos indivíduos. As necessidades geradas pelo consumismo como um valor, são uma estratégia de controle e repressão, dão base para a manutenção do sistema voltado ao lucro acima de tudo. Ao incentivar “o consumo desnecessário e fútil, difundir ideologias capitalistas, assim como tolher a capacidade crítica do sujeito a fim de mais facilmente poder constituir sua subjetividade segundo parâmetros próprios” (BARONI¹⁰³, 2016, p. 147), se retira de cena a preocupação com as formas de produção das desigualdades, sobretudo, das formas de exploração, para dar lugar para o mundo da realidade aparente que atua diretamente nas subjetividades, produzindo a sensação de que se pertence a uma outra classe social ou a um determinado grupo (FEATHERSTONE, 1995) melhor sucedido, apenas por estar em condições melhores do que os que se encontram em total miséria. Prioste (2013) diz que a internet é controlada por uma

*"inteligência ideológica a fim de usar diversos recursos tecnológicos e publicitários para manipular as massas visando à manutenção do *status quo* [...] com uso de estratégias voltadas ao adestramento dos gostos do público e à captura das pulsões perverso-polimórficas, transformadas em bens de consumo virtuais" (p. 266).*

O estímulo à falsa consciência sempre foi uma estratégia que as classes dominantes se utilizaram para vender suas ideias, plantar seus valores e justificar sua condição de superior, sem que o dominado se dessa conta de sua servil condição. Como disse Freire (1987), “opressores geram oprimidos, e muitos que são oprimidos almejam ser opressores por causa do 'poder' de opressão, que por muitos oprimidos é tido como objetivo” (FREIRE, 1987, p.24),

103 A fala da autora faz referência ao pensamento de Herbert Marcuse, em artigo em que faz análise dos conceitos de subjetividade, cultura e educação, segundo este autor.

o que acaba gerando exércitos de dominados, defendendo os interesses de seus dominadores. Esse processo de manipulação de mentes e corpos, dos desejos de evasão da realidade é alimento para que “as empresas hegemônicas produzam o consumidor antes mesmo de produzir os produtos [...] gerando o despotismo do consumo, sustentado pela publicidade insistente, frequente e enganosa” (SANTOS, 2006, p. 24). A imagem, que ao mesmo tempo é uma representação da realidade (próxima ou distante), é também uma ideia e um produto que revela aquilo que se quer expor e, ao mesmo tempo, inclui aquilo que se quer ocultar. A imagem, aquilo que se revela na aparência do que se expõe, é, sem dúvidas, a coluna vertebral do capitalismo na cultura digital.

O alcance do efeito do que passamos a chamar de “ditadura da beleza” é sem precedentes. No caso dos jovens, cabe observar, que independentemente de onde eles vivam, se no campo ou na cidade, se nas grandes metrópoles ou nos pequenos municípios no interior do Nordeste, parece que todos servem e seguem a um mesmo padrão, um mesmo estilo de juventude que vai desde a maquiagem, a música, danças, gírias, corte de cabelo, até as características emocionais e processos de adoecimentos, a exemplo das bulimias, as anorexias, a depressão, entre outros processos, cada dia mais presentes em todos os coletivos da sociedade.

Com efeito, o mercado (produção e consumo), a medicina (ciência e tecnologia), a moda (obsolescência e signo de status), o marketing (publicidade e propaganda) e a mídia (imagem e espetáculo) constituem, conjuntamente, cinco componentes fundamentais que devem ser levados em consideração na busca pela compreensão da atual ditadura da beleza (TRINCA, 2008, p. 144)

Tudo se conecta em uma grande teia que une necessidades reais e básicas, que podem ampliar as possibilidades de uma vida com qualidade, até as necessidades superficiais, criadas, geridas na coletividade, sob um conjunto de influências, que vão se misturando ao conceito de “qualidade de vida”, dificultando o discernimento de todos acerca do que é, de fato, importante, saudável e fundamental.

Atravessados pelas certezas e incertezas das necessidades concretas (ou não), há um quase convencimento geral de que é esta a ordem das coisas, sendo impossível rompê-la, alterá-la para um estado distinto. Como diz Souza (2017), “as ideias dominantes passam a determinar a vida das pessoas comuns e seu comportamento cotidiano sem que elas tenham qualquer consciência refletida disso” (p. 17). Leva-nos a pensar que há, apenas, duas saídas: ou rendemo-nos à sua lógica ou ficamos atacadados no porto do atraso das velhas ideias de um mundo justo, que parece ter ficado para trás e muito longe, impossível de ser alcançado.

Marcuse (2006) acentua que,

Numa sociedade que se reproduz por meio da concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz do todo já representa uma rebelião: remeter os homens à fruição da felicidade terrena significa certamente não remetê-los ao trabalho na produção, ao lucro, à autoridade daquelas forças econômicas que preservam a vida desse todo. A exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício para a maioria. As contradições de uma ordem como esta impelem à idealização dessa exigência. Mas a verdadeira satisfação dos indivíduos não pode ser enquadrada em uma dinâmica idealista que reiteradamente adia a satisfação ou desvia a mesma para aspirar ao nunca alcançado. Ela pode se impor somente contra a cultura idealista; somente contra essa cultura ela consegue se manifestar como exigência universal. (p. 100)

A subjetividade é a tal ponto manipulada que a padronização que se impõe em larga escala pelas Redes Sociais consegue ocultar seu real caráter: a extirpação da identidade, das diferenças e das individualidades, para ascensão de um gosto e uma referência hegemônicos. A padronização é, antes de tudo, uma estratégia de mercado que acentua sua produção nos desejos consensuados que ele mesmo ajuda a formar e, também, destituir. O ciclo do mercado não vive de padrões permanentes. Para isso, os modelos, as referências, não podem ser duráveis ao ponto de paralisarem o consumo. Por essa razão, podemos dizer que a fetichização da imagem tem como um dos elementos integrantes, a obsolescência. Na lógica sociometabólica do capitalismo mundial, a obsolescência é um mecanismo induzido, programado. Latouche (2009) enfatiza que obsolescência programada e acelerada dos produtos é o que renova a necessidade de as pessoas voltarem a consumi-los. É um mecanismo que cria e recria a insatisfação e a tensão do desejo frustrado e tem, na publicidade, que para Latouche, é "elemento essencial do círculo vicioso e suicida do crescimento sem limites" (p.17), o principal meio de persuasão, fazendo com que as pessoas comprem, inclusive, o que não precisam. "Esquecidos os bens de primeiras necessidades cada vez mais a demanda já não incide sobre bens de grande utilidade, e sim sobre bens de grande futilidade" (LATOUCHE, p. 17-18), o que tem grande influência na expansão da crise ambiental, psicológica, afetiva e cultural que alcança a sociedade.

A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar o circuito produtivo, e, desse modo, aumentar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a "qualidade total", seja na maior parte das vezes, o *invólucro*, a *aparência* ou o aprimoramento do *supérfluo*, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. (ANTUNES, p. 26, 2002)

Na obsolescência programada, tudo envelhece rápido porque se torna antigo, ultrapassado, tendo em vista o forte estímulo midiático pelo produto novo que em breve será lançado, sempre relacionado ao avanço e à exclusividade. Isso ocorre sem que percebamos as contradições desse movimento, que, ao tempo que justifica os altos custos de certos produtos

às suas marcas, as quais se sustentam por estarem associadas ao ideal de qualidade, também desassocia essa qualidade da durabilidade, do tempo útil, naturalizando a obsolescência como algo inerente ao produto em si e não à uma estratégia de aceleração e ampliação do consumo.

Nessa teia manipulatória, juventude, inovação e adaptabilidade passam a ser quase termos sinônimos. Por esta razão, afirmamos, anteriormente, que ser jovem, ou melhor expressando, que o sentido da juventude, foi capturado pela ideologia do capital como um valor de mercado. Juventude passou a ser um princípio que alimenta a dinâmica de acentuação do culto à aparência, da busca pelo modelo ideal (seja do corpo ou do modo de viver, no geral, que tem que parecer sempre novo, atual, jovem e vai se opor à velhice, que, também capturada, vai ser tida como representação do ultrapassado e inútil). Quando sua totalidade é deixada de lado e o sujeito é olhado, visto e notado, apenas pela sua utilidade imediata para as necessidades, também imediatas, do mercado, se instala o processo de “coisificação” do humano. Como diz Alves (2011), aportado em Lacan (1999), "na sociedade burguesa, a sociedade das mercadorias imersas em fetichismos, o homem não apenas "desconhece" o que o assujeita, mas é levado a ignorá-lo" (ALVES, 2011, p. 138). Para Trinca (2008), "nesse processo em que os homens e as coisas se confundem em sua natureza, as manifestações sensíveis (estéticas, sensuais etc) se colocam a serviço da realização do valor de troca, assim, características eminentemente humanas passam a ser conferidas como qualidade das mercadorias" (p.52). O processo de afirmar a juventude como valor a ser expandido, tendo como seu oposto, a velhice (valor a ser suprimido), reforça a busca constante pela novidade, por estar sempre em evidência, o que para muitos é condição fundamental para a aceitação e aprovação social.

[...] A imagem e os aspectos estéticos, relacionados ao fato de ser velho ou jovem, começam a ser reforçados pela mídia sociais e pelo mercado, que idolatravam (e idolatram) e reforçavam a ideia de eterna juventude e espalharam más atitudes [atitudes ruins] em relação à uma imagem generalizada de rosto enrugado, com cabelos brancos e fracos. (CASTRO MORALES, 2018, p. 239)¹⁰⁴

O corpo perfeito passa a ser o do padrão estético cujo valor é determinado pela indústria, não só da moda, como décadas atrás, mas pelo amplo e diversificado mercado da estética. Uma vez capturada a subjetividade, o padrão estético passa a ser sinônimo de realização pessoal, de felicidade, se tornando a meta mais importante a ser alcançada. À medida que cada um passa a olhar exclusivamente para si (como bem revelam os exageros das *selfies*), todo o resto passa a

104 [...] La imagen y aspectos de la estética, relacionados con ser viejo o joven, comienzan a ser reforzados por los medios de comunicación y el mercado, los cuales idolatraron (e idolatran) y reforzaron la idea de una eterna juventud y difundieron malas actitudes hacia la imagen generalizada de un rostro arrugado, con cabellos blancos y débiles. (CASTRO MORALES, 2018, p. 239). Tradução: Yaymar Montoia

ser ignorado, subalternizado, colocado em um plano de relevância inferior. No plano das relações sociais, o que se vê, no estágio de autocentrismo (quando o sujeito tem todas as suas atenções voltadas para si) é um “profundo afastamento das pessoas com relação à política, à vida pública, aos princípios de respeito mútuo, às causas coletivas e aos ideais universalizantes” (TRINCA, 2008, p. 142).

E4 [...] às vezes, a gente tá ali no celular, aí a gente não presta atenção na pessoa que tá de nosso lado, no que tá acontecendo com ela, a gente não tem mais esse diálogo de tentar entender o que tá se passando com aquela pessoa, acontece de a gente estar conversando com outra pessoa, e ela tá fingindo que tá feliz, sendo que ela tá triste, tipo essas coisas!

E3 – Eu vi um vídeo, no facebook esses dias, que a menina tava gravando uma briga de duas meninas, no caso era quatro, aí duas tavam brigando nesse lado e duas desse. Aí a menina que tava brigando do lado direito, derrubou a outra no chão e bateu a cabeça dela na calçada. Aí a menina foi e pisou na cabeça dela e ela acabou morrendo, e aí todo mundo pensava que ela tava desmaiada no chão e as outras vieram correndo pra cima dela pra ajudar e a outra só gravando e dando risada. Aí depois a menina compartilhou o vídeo que a outra tinha compartilhado e botou assim: “eu queria entender o que você achou de bonito em ver que sua colega acabou de falecer”. Aí ela comentou em baixo dizendo que não sabia que ela tinha morrido e que achava que ela tinha apenas desmaiado. (Escola E, Roda de Conversa 2)

Eu acho que a gente tá expondo muito as coisas que vem acontecendo. Tem gente que nos status do whatsapp mesmo, é o dia todinho tudo, tudo, tudo, que nem você tava falando, vocês até abrindo o pote de açaí vocês tiram a foto pra postar. É tudo, tudo mesmo, tudo que tá fazendo é status, tem gente que eu não aguento nem olhar por que é mil status por dia! (E4 E, Roda de Conversa)

A imagem tomada como aparência e a aparência como representação da realidade em si, se alimenta das necessidades individuais e coletivas. Necessidades essas que nem sempre são fundamentais, mas que se situam no campo do imaginário fabricado pela lógica da aparência, traço principal da “sociedade do espetáculo”. Para cada necessidade criada nos trâmites da lógica do capitalismo, sempre haverá um modo de ser suprida: os sonhos, as relações pessoais, profissionais, afetivas, a felicidade, a realização espiritual etc.

As imagens-fetichismo são imagens de consumo e desejo de mercadorias. Imagens-alegorias que reiteram a ordem sociometabólica do capital. Aliás, a propaganda e o marketing usam (e abusam) de imagens-alegorias, isto é, imagens que como metáforas do mecanismo de deslocamento do inconsciente, dizem uma coisa sabendo-se que significam outra. O recurso à alegoria, como observou Walter Benjamin nos é imposto pelas condições históricas em que nos encontramos. Para ele, somos sobreviventes de uma destruição paulatina de todos os grandes valores antigos, que foram aviltados e transformados em escombros pela mercantilização da vida. (ALVES, 2011, p. 145)

Olhando mais atentamente, é possível ver como se expandiram especializações que dão materialidade ao corpo ideal, que corresponde ao padrão estético do mercado, afirmando a imagem como marca da contemporaneidade: esteticistas, dermatologistas, massagistas, fisioterapeutas com foco na medicina estética, *personal stylist*, terapeutas corporais, *personal trainers*, cirurgiões plásticos, demonstram uma área em crescimento amplo, cujo foco na estética ideal é cada dia maior. Os padrões de beleza são fortemente indutores de práticas que aprisionam os sujeitos em situações de julgamento de si e de outros a partir de parâmetros que parecem inalcançáveis, mas, ainda assim, são valorizados. Nas juventudes, sobretudo, tais parâmetros têm efeitos intensos.

P1 A menina mandou um vídeo para o namorado, um nudes e se espalhou, uma comunidade pequena, né? Todo mundo se conhece, se espalhou!

E3 É, eu já vejo isso normal, que aconteceu isso recentemente. Pra mim é normal, isso aí. Aconteceu na minha comunidade. Saiu até vídeo, imagine nudes!

E2 E a bicha era feia! É uma menina assim, ela é feia, ela fica direto namorando com uns meninos assim, direto, a bicha fica botando editor nas fotos, mas a bicha é feia!

P2-E ela namora? (risos)

E2- Sim, pelo celular, aí quando vê o namorado, ele se assusta!

E3 – Mas é bom, você põe um efeito, assim na pele... aí é bom!

PESQUISADORA: Quando você encontra com a pessoa pessoalmente, o que você faz?

E3- Aí a pessoa diz, é tu mesmo?

P2 – Como é que você se sente?

E3 – Eu não ligo não, eu falo a realidade. Por que assim, na realidade, aí quando perguntam “oh, não sei o que, tu é mais bonito pessoalmente, é efeito?” Aí eu levo normal! Eu mesmo falo logo, com a cara lisa, eu dou risada, aí as pessoas nem ligam tanto, acho que meu jeito assim, não dá pra perceber que sou uma pessoa tão feia, sou muito alegre, eu acho! (Escola E, Roda de Conversa 2)

Para Prioste (2013), "a indústria cultural incita o riso como 'um meio fraudulento de ludibriar a felicidade', uma forma de deixar tudo do mesmo jeito, como uma estratégia que resulta na resignação e obliteração dos laços afetivos" (p. 43). No fundo, presenciamos uma espécie de "fuga social", onde o indivíduo evita enfrentar a dureza que a vida concreta lhe impõe ou, devido à sua visão já tão fragmentada do mundo e de si, tem dificuldades de enxergar

o que lhe oprime e desumaniza e, por isso, opta por viver apenas no campo da aparência (onde procura dar visibilidade apenas ao que lhe provoca alguma satisfação), como se atuasse em um papel, em um filme cuja realidade que lhe é apresentada é mais leve. Latouche (2009) lembra que "a mudança de valores acarreta outro olhar sobre o mundo e, portanto, outra maneira de aprender a realidade" (p. 45).

Prioste (2013), retomando o conceito de Adorno e Horkheimer (1947; 2006), diz que "indústria cultural", no capitalismo tardio, aparecia como um aparelho totalizante, com a função de ocupar o tempo de ócio do operário por meio de produtos de diversão e lazer, distraíndo-o de suas agruras e conformando-o à condição social preestabelecida que ele ocupava" (p.42). Esse papel, hoje, é assumido pela internet, que via mobilidade dos dispositivos, "é instrumento de diversão onipresente na vida dos adolescentes [crianças, jovens, adultos] com um poder de penetração sem precedentes". (PRIOSTE, 2013, p.42)

Ora, o mundo burguês é um mundo de objetos, "objetos" que se tornaram "coisas", isto é, coisas-mercadorias que são "fetiches", fetiches que são representações imagéticas que se expõem como coerção exterior às individualidades de classe. Anselm Japp observa que a predominância da imagem- melhor dizendo, da "forma-imagem como desenvolvimento da "forma-valor"- indica uma radicalização do fetiche (o que faz ganhar atualidade a definição de Guy-Debord sobre a imagem como final da reificação da mercadoria (Debord, 1997; Jappe, 1999). Para Marx, o fetichismo da mercadoria é a "forma-fetiche" relativamente mais simples. O mundo do capital é constituído por muitas "formas-fetiche" com destaque para o fetichismo do dinheiro [...]. A sociedade burguesa, ou a sociedade das mercadorias que movem as individualidades de classes em suas escolhas existenciais. (ALVES, 2011, p. 140)

Essa busca tem gerado uma insanidade coletiva, onde todos precisam desenvolver muitas atividades que gerem dinheiro para adquirir todo o arsenal de novidades que representam o estilo de vida ideal, que inclui uma perspectiva estética padronizada, não apenas do corpo, mas de todo um estilo de vida.

Tudo, praticamente eu faço com o celular, eu sou muito familiarizada com essa coisa de internet, gosto demais, roupas, perco horas, quando eu quero comprar uma coisa, eletrodomésticos, tudo, tudo lá em casa que você procurar, sabonete, geladeira, fogão, micro-ondas, telefones, computadores, tudo eu comprei pela internet, é só ir lá e pronto! nem tempo mais eu quero gastar de ir na loja, ai minha cunhada, quando veio pra aqui disse: - vamos lá na loja, ai eu: - mulher, no sol quente? Mulher, eu compro as roupas pela internet, ai ela "não, eu não faço isso não". Tudo, roupa de mesa, cama... uso muito! (P2 Q, Roda de Conversa 1)

A facilidade de comprar pela internet, os insistentes anúncios de produtos que nos são enviados a partir do mapeamento de nossas buscas na internet, dos perfis das Redes Sociais,

estimulam o consumo exagerado, por pessoas de todas as idades. Uma vez que o consumismo vira um valor e, dessa maneira, se instala o consenso sobre esse modo de viver, de produzir a felicidade, a ideologia do "capitalismo manipulatório" abarca todos, sem exceção, sejam os que estão em condições mais favoráveis economicamente, sejam os mais pobres, todos estão diante da imposição de consumir em excesso. O consumismo passa a ser associado cada vez mais à imagem de prestígio, de poder, de realização.

Sabemos que a relação entre a produção e as necessidades humanas são potencializadas e aprimoradas com o desenvolvimento das forças produtivas. Estas, sem sombra de dúvida, são as bases para os homens usufruírem de melhores mercadorias e, por conseguinte, melhores condições de vida, trabalho e tempo livre. O problema reside quando as forças produtivas são apropriadas pelas relações sociais capitalistas e, no caso, as necessidades humanas são substituídas pelas necessidades do mais valor, do lucro e, assim, toda forma de consumo torna-se fetichizado. Ao abordarmos o consumo na atualidade, notamos que os estranhamentos sociais emergem na coexistência social entre produção, desenvolvimento das forças produtivas e necessidades humanas. A manipulação do consumo surge como necessidade capitalista da produção em massa, pois a produção crescente necessita de muitos consumidores. (RIBEIRO, LARA, 2016, p. 356-357)

Assim, na ânsia pela felicidade que o "ter", supostamente, gera, as férias passam a ser substituídas pelos cursos de aperfeiçoamento ou por um curso em uma nova área que possa aumentar a renda; o tempo para as relações familiares, para a prática de atividades físicas, para a espiritualidade, para o lazer, tudo passa a ser suprimido, tendo em vista a ânsia pela necessidade do dinheiro, que parece nunca ser suficiente. "A maior parte do tempo livre não leva a uma reapropriação da existência e não constitui escapada para fora do modelo mercantil dominante [...]. O tempo livre se profissionaliza e se industrializa cada vez mais" (LATOUCHE, 2009, p. 121).

Essa é, sem dúvida, a fase mais severa do capitalismo global, sua ideologia penetrou o nível do inconsciente, sobrecarregou as mentes, levando à exaustão os corpos e potencializando o adoecimento. Para Alves (2011), "as novas práticas sociometabólicas da sociedade neoliberal tendem a constituir "subjetividades precárias" ou "subjetividades em desefetivação", atingidas pelo estresse" (p. 152) e outros tipos de adoecimento, cada dia mais presentes, sobretudo, pelo isolamento dos sujeitos do convívio social não virtual.

LC – Tem as vantagens, mas tem as desvantagens, por que você vê, todo mundo só tá na internet e esquece dessa outra parte que foi deixando pra trás, por conta da internet. Quem quer mais saber de brincar, né? As crianças não brincam mais, é tudo nesse mundo, não tem tempo pra brincar. Quando chega em casa, já vai pegando o celular!

P3- Eu tiro pelos meus filhos em casa. Às vezes estou no quarto, os meninos na sala: “mãe, isso, isso e isso”! Eles não vão lá abrir a porta do quarto, manda e mensagem.

P2 - Mas eu e meu esposo é do mesmo jeito, eu tô lá no quarto, ele tá lá na sala assistindo televisão, ele não quer sair da televisão, quer falar tudo pelo celular

P1- Tornou as pessoas muito individualistas, né?

P3- É, cada um no seu quadrado .

P3 - E onda fica nesse contexto as relações interpessoais? A gente se pergunta... imagine. Já chegou ao ponto da mãe se comunicar com o filho, um no quarto e o outro em outro quarto dentro de um mesmo ambiente, né? Então é preciso a gente pensar sobre isso, imagine você falando ai e eu imaginando... imagine se daqui a uns dias todo mundo resolver fazer a mesma coisa que você tá fazendo. Não sair mais de casa, entendeu? Não ter mais esse contato, né? Por que gente, de certa forma, é positivo pra quem trabalha muito como a gente, que são dois, três turnos, mas imagine se todo mundo começar a usar essa ferramenta dessa forma... ficar cada um na sua casa e começar a comprar tudo pela internet, né? Pra o mercado de trabalho mesmo, muitas pessoas vão perder o seu trabalho, né? As balconistas, as atendentes, vão perder o seu trabalho, por que daqui a uns dias não vai mais, vai ser dispensável o trabalho dessas pessoas!

LC - Sem falar na perda da saúde né? Por que a gente vê muito, todo mundo sem circulação, todo mundo com colesterol alto, por que ninguém caminha mais... no caso dela, ela tá falando “eu compro tudo pela internet”. Ela não vai na feira, ela não vai na loja, você tem que caminhar, subir, descer, então isso é muito bom pra uma coisa e prejudica outra. Essa semana, nós tava ali numa reunião, num local assim, quatro pessoas, aí, uma pessoa, que vocês tudo conhece aqui, pediu água a minha menina “me dá ali água”, e ela foi, pegou a água. E ele ficou no celular, ela chegou, “toma”, ai ele nem tava ouvindo ela, “toma fulano, a água”. Ele não ouvia, ela botou o copo aqui na frente dele e deixou, ai ela disse “fulano, olha a água”, ai eu disse “mande na internet pra ele ver”, quando ela mandou aqui, ele leu a mensagem, vocês acreditam numa coisa dessas? Vocês acreditam? Nós foi obrigado a mandar a mensagem e quando chegou a mensagem, nós demos risada. tá vendo ai gente? ele não viu nem o copo que chegou na frente dele. Então são essas coisas que a gente tem que é vantagem e às vezes não. (Escola Q, Roda de Conversa 1)

Também, como alerta Couto (2015), "a conexão permanente cria pedagogias e protocolos sociais ainda em processos de aprendizagens. Comportamentos psicossociais, entre fascínios e desapontamentos, mobilizam e afetam nossas vivências" (p. 55), com efeitos cada dia mais intensos. A ruptura entre público e privado ganhou um *zoom* com as Redes Sociais. O excesso de exposição da intimidade, a ânsia por saber tudo, falar de tudo, "estar por dentro", as facilidades ao tempo que produzem satisfações, também constrangimentos e adoecimentos, como tem sido sinalizado por estudos crescentes nesta área. Debord (1997) diz que "o espetáculo, que é o apagamento dos limites do eu (moi) e do mundo pelo esmagamento do eu

(moi) que a presença-ausência do mundo assedia, é também a supressão dos limites do verdadeiro e do falso pelo recalçamento de toda verdade vivida, diante da presença da falsidade garantida pela organização da aparência” (p. 140).

Em 2017, o site Psychology Today publicou um artigo do professor de psicologia da State University of New York at New Palt, Glenn Geher, cujo título original é *The Mental Health Crisis is upon the Internet Generation*¹⁰⁵. Em suas análises, Geher acentuava a dependência que as gerações mais jovens, que nasceram ou cresceram na expansão da internet e das tecnologias digitais, têm do celular e da internet. Reiterando os estudos do cientista comportamental, Jonathan Haidt, afirma que a dependência das tecnologias da internet, pelos jovens dessa geração, pode ter um importante papel na crise mental, atual, que vem afetando os jovens.

O mundo está uma bagunça neste momento – então é difícil dizer quais são as questões mais urgentes de nosso tempo. Fazendo uma aposta, eu diria que a crise da saúde mental da Geração Z se coloca como uma destas questões. Nossos jovens estão lutando. São nossos filhos. E, talvez o mais importante, eles são as lideranças da próxima geração. Ao final das contas, precisamos deles saudáveis em todos os sentidos possíveis. O vício nas tecnologias digitais é crescente nesta geração; e, há todo tipo de consequências adversas e inesperadas que provavelmente terão efeitos sociais e pessoais de longo prazo em uma escola maciça. É hora de tomarmos medidas sistemáticas para enfrentar questões associadas ao uso de tecnologias da internet pela juventude. Precisamos fazer isso por nossos filhos – e precisamos fazer isso por nosso futuro comum. (GEHER, 2017)¹⁰⁶

A exposição ao adoecimento pode ocorrer pelo uso excessivo das tecnologias e a esse processo, os adolescentes e jovens não são os únicos a estarem expostos, mas as crianças e pessoas adultas, também. Segundo Barros e Roldão (2017) o uso excessivo das TIC trouxe doenças específicas da sociedade em rede. “Síndrome do toque fantasma, a *nomophobia*, a náusea digital ou *cybersickness*, a depressão de *Facebook*, a hipocondria digital, o transtorno de dependência de internet” (p. 30), dentre outras doenças, colocaram as tecnologias como tema de saúde pública. Os autores argumentam que,

105 Disponível em <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/darwins-subterranean-world/201707/the-mental-health-crisis-is-upon-the-internet-generation?amp>. Acesso em: 25 Jan. 2020.

106 The world is something of a mess right now - so it's hard to say what the most pressing issues are of our time. For my money, I'd say that the mental health crisis of iGen has a strong case to be made for itself as a contender. Our young people are struggling. These are our kids. And, perhaps just as importantly, these are the leaders of the next generation. We ultimately need them to be as healthy, in all ways, as possible. Addiction to internet technologies is rampant in their generation - and there are all kinds of adverse unintended consequences that are likely to have long-term societal and personal effects on a massive scale. It is time that we take systematic measures to address issues associated with internet technology use in our youth. We need to do this for our kids - and we need to do this for our shared future. (GEHER, 2017)

Tradução do Professor Me. Pascoal Eron Santos Souza.

O uso compulsivo da internet (*Pathological Internet Use*) transpõe o indivíduo ao espaço virtual, fazendo com que diminua suas atividades sociais e familiares, gerando, conseqüentemente, certo isolamento, além de distúrbios que passam pela dificuldade de controlar o tempo de uso do equipamento, problemas ocupacionais, alteração substancial do relógio biológico humano e problemas relacionados à ansiedade, à irritação, à agitação, à tensão e à depressão (BARROS; RICHTER, 2013). (BARROS; ROLDÃO, 2017, p 31)

Em meio a todo esse complexo cenário, a certeza da vigilância permanente, a quase obrigatoriedade de postar algo todos os dias, a ânsia pelas curtidas e *likes*, como representativos de aprovação, a superexposição de si, não apenas evocam posturas narcisistas exageradas, mas também denunciam um alto grau de insegurança e vulnerabilidade que acabam sendo expostos em amplas janelas: as Redes Sociais. Como diz Alves (2007), o controle do capitalismo manipulatório não é apenas no plano político sociológico, mas, também, psicossocial. Para Alves (2007), "o complexo de reestruturação produtiva é constituído por uma tríplice dimensão, isto é, as *inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas*. Consideramos que são as inovações sócio metabólicas que propiciam a "captura" da subjetividade do trabalho ao capital" (p. 6).

Prioste (2013) diz que "as imagens ágeis esquematizadas pela indústria cultural roubariam do sujeito sua capacidade de categorizar o que é percebido", dificultando a interpretação de suas próprias percepções do mundo e de si, tornando "a capacidade de pensar sobre a realidade, cada vez mais subjugada pelas forças sutis e sedutoras dos mecanismos de cooptação postos em ação pelo mercado (PRIOSTE, 2013, p. 41).

SEÇÃO VII

A EDUCAÇÃO DO CAMPO É LUTA SOCIAL: ENFRENTAMENTOS INEVITÁVEIS DE UMA PERSPECTIVA FORMATIVA QUE DESAFIA A LÓGICA HEGEMÔNICA

*Eu quero uma escola do Campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do Campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do Campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
Eu quero uma escola do Campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do Campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do Campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

(Gilvan Santos, Construtores do Futuro)



Fonte: Acervo da Pesquisadora



Fonte: Produção da Pesquisadora

Uma educação que nasce no seio do movimento camponês, como denúncia da parcialidade do Estado no fortalecimento das forças hegemônicas, que dá voz aos silenciados, que se constitui ancorada na transgressão, na rebeldia e que traz, como marca, as vozes, os corpos, as lágrimas, as dores e os sonhos de tantos homens e mulheres, não pode ser outra coisa, senão, luta social. A Educação do Campo só pode ser compreendida se inserida no contexto das lutas sociais que compõem as disputas de classes e que expõem projetos sociais distintos, a partir de posições e interesses de classes, também distintos. Como diz Frigotto (2014), "as classes sociais não são um dado, uma coisa, mas um processo, uma relação de força e poder" (p. 65).

É no processo de organização e de luta por direitos, no embate intenso dos sem-terra com os grandes latifundiários (e com o Estado), na defesa de uma reforma agrária justa, bem como na vivência confrontativa de um modelo de agricultura não alinhado aos grandes grupos econômicos, que a luta de classes é travada no Campo. Estes três importantes elementos, que ocupam o centro da disputa, expressam a defesa de um modo de sociabilidade que está além dos limites do capitalismo como modo de produção social.

É na dinâmica da organização da luta camponesa pela manutenção da vida, para garantia da existência, que as relações de "força e poder", como disse Frigotto (2014), vão se elucidando e os limites do projeto hegemônico sendo expostos. À medida que há necessidade de lutar, se evidencia que não há condições iguais para todos (ainda que a igualdade seja preceito constitucional). Mas, quando essa busca por igualdade (que perpassa pela garantia do direito legalmente assegurado) se constitui em conflitos que avançam contra os próprios trabalhadores, manifestados, sobretudo, em forma de violência física, seja pelos latifundiários (com aval do Estado e da Justiça) ou diretamente pelas forças do Estado e órgãos de justiça, é que se revela que a luta pela terra (gênese da luta camponesa) não é, em nenhuma hipótese, a luta por, apenas, um pedaço de chão. É o que Shumpeter (2017) chamou de "welfarismo empresarial", "no qual o poder do Estado é usado para proteger os ricos e poderosos, não os pobres e a sociedade em geral" (p.12).

É nesse movimento confrontativo, violento, exigente, mas também educativo, formativo, que os trabalhadores camponeses constroem a consciência de si e de suas lutas, como lutas de classes, que, por sua vez, disputam projetos históricos distintos, já que as classes revelam que os sujeitos ocupam posições sociais, também, distintas na dinâmica social. De um lado, aqueles que detém os meios de produção (a terra é um deles) e, do outro, os que têm, apenas, a sua força de trabalho, como meio de produção das condições materiais de existência.

A Educação do Campo nasce desde esse processo de tomada de consciência de classe por parte dos trabalhadores organizados que passam a reivindicar o acesso a outros direitos como condição fundante, na disputa de um projeto social que perpassa pelo acesso à terra, mas inclui muitas outras lutas. A Educação passa a ser reivindicada, inicialmente, como direito básico, por via do acesso à escola e, mais adiante, como projeto político-pedagógico, por via de consolidação, primeiro, de uma concepção teórica representativa das lutas camponesas, depois, de uma política pública que viesse a reconhecer e dar legitimidade (marco legal) a essa perspectiva no sistema de ensino estatal.

No atual momento histórico, quando o capitalismo lança mão da barbárie como condição inevitável, quando corpos e mentes passam a ser 'capturados' por sua lógica desumana e autodestrutiva, quando as forças conservadoras se avolumam e sufocam o estado de direito, a Educação do Campo, como luta social, passa a reivindicar (como princípio e horizonte) o alinhamento político-pedagógico de suas práticas com o projeto histórico emancipador da classe trabalhadora, mas, sobretudo, passa a requisitar clareza de projeto histórico como condição fundamental e indispensável para fazer enfrentamento ao projeto do capital, por toda a classe trabalhadora. Como diz Leher (2018), "estamos num momento da luta de classes

mundial em que é absolutamente fundamental retomarmos a preocupação da estratégia. Devemos estudar, reelaborar, pensar as formas de organização das nossas estratégias políticas [...] e a educação, a formação, é central nesse debate” (p.53).

No projeto atual de expansão do capitalismo, como valor global, a educação também assume posição central. Nas últimas três décadas, o Brasil deu passos significativos na construção e estreitamento dos laços da educação com os setores econômicos, sobretudo, no campo do currículo, da gestão e da avaliação educacional. No entanto, esse movimento não foi linear nem envolveu a totalidade das políticas públicas. Na década de 1990, expandiam-se, por todo o país, movimentações populares, com propostas alternativas ao modelo hegemônico, à época, em diversas áreas, sobretudo, na educação, saúde e assistência social. Estas propostas, estimuladas pelo viés de igualdade e de esperança de um presente-futuro pautado na democracia constitucional, poeticamente anunciada como sinônimo de liberdade, justiça e igualdade para todos, apontavam que tais alternativas poderiam influenciar políticas públicas capazes de superar os ranços dos duros tempos da recém-destituída ditadura militar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (ressalvadas suas contradições), sobretudo pela concepção de educação como processo formativo que ultrapassa a escola, trazida no seu Artigo 1º, representou, no cenário da educação, a abertura para que estas práticas alternativas, as centenas de experiências formativas não escolares, vivenciadas nos movimentos populares diversos, pudessem ser referências para proposições de políticas educacionais que fortaleceriam os princípios da Carta Magna, pois alcançariam os setores populares, até então, excluídos do direito à educação (tanto pela não universalização do acesso à escola, quanto pela ausência das condições de permanência). No fator da permanência, perpassava o debate o lugar central do conteúdo da escola, ou seja, o que se ensinava e se aprendia e como esse processo ocorria. O currículo passa, portanto, a ser a chave para avançar na consolidação dos preceitos constitucionais democráticos do país que renascia.

Ao sair da marginalidade, tais práticas puderam alcançar a escola (de forma legítima), possibilitaram um movimento inverso na forma de se estabelecer os currículos escolares, abriram o diálogo da escola com as práticas sociais das comunidades, fazendo-a enxergar os sujeitos sociais em suas capacidades de produção, não apenas escolar, mas, econômica, cultural, política e, sobretudo, na produção de conhecimentos relevantes à invenção de outros processos de vida. (SENA. 2010, p. 71)

Esta compreensão deu materialidade às políticas, como as de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Indígenas e Quilombolas, Educação Especial, Educação Infantil, assim como à Educação do Campo, com especial destaque ao PRONERA, todas voltadas às populações mais

vulneráveis e historicamente aliadas das políticas públicas. Vale ressaltar, nessa construção, o importante papel dos fóruns e conferências, bem como das proposições e estudos de organizações representativas dos profissionais da educação e dos Conselhos, que dinamizavam e fortaleciam o exercício democrático, no final do século XX e na primeira década do século XXI. Destas políticas, outras políticas e programas foram implementados, tanto na Educação Básica, quanto na superior, inclusive, em nível de pós-graduação, que afirmavam o preceito educacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os princípios democráticos constitucionais. Destacam-se aí as políticas de formação de professores, de transporte, alimentação escolar, de distribuição do livro didático; de construção de escolas, universidades e institutos federais, com cursos em formatos de alternância, cursos ofertados em assentamentos, em comunidades periféricas, em municípios das áreas mais longínquas do território brasileiro; as políticas de investimento na melhoria dos espaços escolares (acesso à água, energia, estradas, redes de esgoto, etc.); bibliotecas, laboratórios de ciência e informática; programas de ampliação do tempo escolar, de incentivo à cultura, ao esporte e lazer; ganhando destaque, nesse conjunto, a implantação e consolidação de um fundo nacional para subsidiar a Educação Básica, hoje denominado FUNDEB, que deu estabilidade às políticas educacionais, sobretudo, quanto ao piso salarial dos professores e à evolução na carreira.

Contudo, nesse mesmo momento, onde tantos sonhos se encaminhavam, o capital mundial passava por um dos seus momentos de reestruturação do modelo de produção. "A Educação precisaria, portanto, passar por reformas que viriam direcionar o processo escolar para a formação de trabalhadores adaptáveis às regras de mercado" (SENA, 2010, p. 57), que ganhava novos contornos competitivos e trazia outras exigências no campo do conhecimento e das aprendizagens dos trabalhadores. Para que esse preceito se expandisse como uma "ordem natural das coisas", os organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, UNICEF, entre outros) constituíram agendas para conduzir reformas educacionais nos países da periferia do capital, as quais, como aponta Pronko (2015), introduziriam e reforçariam a difusão de uma ideologia que ligava fortemente educação e desenvolvimento. Desse modo,

Outros organismos tiveram enorme importância: o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), as grandes fundações norte-americanas (Ford, Rockefeller e Carnegie, principalmente), além do próprio BM. Foi a difusão dessa ideologia que permitiu à Unesco tornar-se, também, ponto nodal de articulação com outros organismos internacionais relacionados à educação, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). (PRONKO, 2015, p. 92)

No Brasil, esta agenda passou a ser cumprida, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo Sistema Nacional de Avaliação e pelas políticas de gestão e financiamento da educação. Os PCN chegaram às escolas, trazendo conceitos que seriam incorporados, dali em diante, em todas as esferas da educação. Ainda que se apresentasse como um documento referência para o currículo, os PCN foram mais do que isso, eles significaram a introdução de valores do mundo empresarial no universo educacional, a partir de um jogo sutil de conceitos (pouco estudados no Brasil à época), os quais davam a impressão de conciliarem os propósitos da reforma com os anseios de um país que saía das algemas da ditadura e ansiava por liberdade de expressão, participação e autonomia.

Dentre estes conceitos, destacamos: descentralização, gestão, competências, habilidade, eficiência, qualidade, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, transversalidade, flexibilidade. Tais conceitos, devidamente agregados aos preceitos escolanovistas e construtivistas (COOL, 1996; DEWEY 1997; PERRENOUD, 2002; PIAGET, 1970), influenciariam a partir dali a formação de professores, especialmente, a disseminação das teorias pedagógicas, como as pedagogias ativas, do "aprender a aprender" (DUARTE, 2001), a teoria do professor reflexivo, que desembocariam na epistemologia da prática (NÓVOA, 1997; SHON, 1995; TARDIF, 2000) e seriam base para assunção da pedagogia das competências (PERRENOUD, 2002).

Agora estamos em mais um momento da reestruturação do trabalho e do capital e, mais uma vez, as reformas educacionais entram em cena para alterar os processos de formação da classe trabalhadora, só que, dessa vez, em um contexto educacional, político, econômico e tecnológico mundial e nacional muito diferente daquele da década de 1990. Se, ao final daquela década, o Brasil vivia um período de abertura democrática, o contexto atual é de forte e ameaçadora ascensão do conservadorismo e uma total subordinação do Estado à racionalidade do capitalismo global. Vale aqui a ressalva de que a onda conservadora que chega ao Brasil, de forma contundente, no processo do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff, é um movimento mundial, manifestado, inclusive, pela perseguição aos imigrantes na Europa e no fortalecimento de partidos de extrema direita em diversos parlamentos (ANDES-SN, 2016), avançando, de forma rápida, na América Latina, como se viu no Paraguai, na Argentina, Peru, Colômbia e Venezuela.

Esse movimento, fortalecido no Brasil com a eleição de Bolsonaro, tem ampliado o caráter mais duro das reformas (que não ocorrem apenas na educação), a partir da desvalorização das instâncias de debate (como os fóruns e conferências), do

enfraquecimento das organizações de classe e do afastamento das universidades públicas do debate propositivo¹⁰⁷, deixando-as à margem ou silenciadas nos processos decisórios finais destas políticas. Retirados ou enfraquecidos estes setores, que tanto foram fundamentais para o tensionamento positivo do exercício democrático na década de 1990, ganha assunção movimentos como o Todos Pela Educação, movimento que se auto define como "uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária¹⁰⁸" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), mas que, nas análises de Leher (2018), constitui-se em "uma coalizão de classes com inúmeras ramificações" (p. 53), que, tendo em vista atuar como um "organizador de classe, um organizador coletivo, assume, como define Gramsci, características de um partido" (LEHER, 2018, p. 53-54).

Primeiro, porque há uma divisão. Existe um setor do movimento que elabora sobre educação, discute como pensar e organizar a escola, como constranger a escola a atingir metas, como pensar modelos gerenciais, material pedagógico, cartilhas, livros etc. Em suma, há um grupo que pensa a pedagogia no sentido mais profundo da palavra. E tem outro grupo, dentro do movimento 'Todos pela Educação', que faz a construção de classe: busca os aliados, conversa com setores dominantes da indústria, do comércio, bancos, serviços. Faz parceria, dá dinheiro, apoia projetos. Existem ONGs [Organizações Não Governamentais] e Organizações Sociais que atuam na educação sem possuir vínculo orgânico com a classe dominante. O núcleo político do 'Todos pela Educação' tenta costurar os que estão apoiando projetos de educação para que se unam e discutam a agenda que a coalizão está trabalhando. O objetivo é reunir os projetos de modo classista. E há um terceiro núcleo, dentro do 'Todos pela Educação', que disputa publicamente aquilo que Antônio Gramsci chama de "vontade nacional popular": falam sobre educação nos meios de comunicação que operam junto com esse movimento. (p.54)

¹⁰⁷ O afastamento das Universidades do processo das reformas na Educação não se dá em contexto isolado. É preciso reiterar que há uma ofensiva sobre as instituições de ensino superior que busca silenciar sua atuação via falsos processos de escuta e participação, como se deu no caso das proposições da BNCC e BNC-Formação bem como, por via de cortes de recursos, perseguição a reitores e professores, fragilizando a autonomia financeira, administrativa (a exemplo da Medida Provisória 914/2019, que redefine as regras para a escolha de reitores das Universidades Federais), política e pedagógica das instituições públicas de ensino. Como diz Leher (2019) "as forças autocráticas, coerentemente, atuam nos espaços que de algum modo são obstáculos aos seus objetivos antidemocráticos, como as universidades, instituições que possuem legitimidade para definir o rigor dos conhecimentos, constituindo-se, portanto, como obstáculo, à chamada pós-verdade (ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONAIRES, 2018) que estrutura as narrativas políticas da extrema direita e da autocracia". (p. 211).

¹⁰⁸ Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso: em 02 fev. 2020

Mantido por grandes empresários¹⁰⁹, fundações¹¹⁰ e empresas (de setores variados e representativos dos grupos mais ricos do país), o Todos Pela Educação vem “conduzindo” as reformas educacionais, com uma autonomia crescente, na última década. Revestido do discurso dos "direitos de aprendizagem", influenciou o Plano Nacional de Educação, as políticas de avaliação, as práticas de gestão das políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, tendo marcado grande vitória com a aprovação das bases curriculares da Educação Básica e da formação de professores, na gestão de Temer e no início da gestão Bolsonaro.

Como historiciza Leher (2018), o Todos pela Educação nasce com uma inspiração próxima do que propunha o Movimento Brasil Competitivo¹¹¹ - MBC, criado no final da década de 1990, sob a organização de Jorge Gerdau Johannpeter (ex-presidente do Grupo Gerdau). Esse movimento, segundo Leher (2019), resultou da reforma constitucional, conduzida por Henrique Meireles (pós promulgação da Constituição Federal em 1988), que provocou

109 Dentre os mantenedores do Movimento, estão Daniel Goldemberg, sócio-diretor da gestora Farallon Capital Management. "A Farallon Capital Management, L.L.C. é uma gestora de investimentos institucionais globais fundada em 1986. Gerencia aproximadamente \$20 bilhões em capital para instituições, incluindo dotações para faculdades, fundações de caridade, planos de pensão e fundos soberanos de riqueza, e para indivíduos com alto patrimônio líquido" (REVISTA EXAME, 2016).

110 Associação Crescer Sempre; Fundação Lemman (criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann que, em 2019, foi considerado pela *Forbes* como o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões); Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Vale, Gol, Fundação Telefônica, Fundação Vivo, FLUPPE - Fundação Lúcia e Pelerson Penido (Rosa Penido, presidente da Fundação entrou na lista da Forbes após a morte do pai, Pelerson Soares Penido, que participou da construção de Brasília, com fortuna de R\$ 2,25 bilhões (US\$ 1,15 bilhão), o que a coloca na 38ª posição entre os brasileiros mais ricos no ranking da Forbes); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (esposa do banqueiro **Gastão Eduardo de Bueno Vidigal, dono do banco Mercantil Finasa, vendido em 2002, para o Bradesco**); Instituto Natura; Instituto UNIBANCO, Itaú -BBA; Instituto MRV (A MRV Hnegenharia é uma cosntrutora brasileira sediada na cidade de Belo Horizonte. Seu principal acionista, Rubens Menin Teixeira de Souza, "é detentor de uma fortuna estimada em \$ 10.5 bilhão (dólares estadunidenses)", segundo a wikipédia); e o Instituto Península (organização social fundada pela família Abilio Diniz em 2010, que possui uma fortuna de US\$ 3 bilhões, segundo ranking da Forbes de setembro de 2019; é também Presidente do Conselho de Administração da Península Participações, presidente do Conselho de Administração da BRF - maior exportadora global de frango e uma das maiores companhias de alimentos do mundo - e membro dos Conselhos de Administração do Grupo Carrefour e do Carrefour Brasil; foi sócio da Companhia Brasileira de Distribuição, que inclui as bandeiras de Varejo Alimentar, Pão de Açúcar e Extra, de Atacarejo, Assaí e de Eletro, Ponto Frio - Globex; também é sócio majoritário das Casas Bahia, através da sua controlada Globex S/A.).

Disponível em <https://exame.abril.com.br/negocios/releases/farallon-capital-management-fecha-fundo-de-situacoes-especiais-focado-na-asia-e-na-america-latina-com-112-bilhao-em-capital-comprometido/>. Acesso em 2 fev. 2020.

<https://www.facebook.com/deixesuaherancapramim/photos/a.381408921941887/580576902025087/?type=1&th eater>. Acesso em: 2 de fev. 2020); https://pt.wikipedia.org/wiki/Rubens_Menin. Acesso em: 02 fev. 2020; https://pt.wikipedia.org/wiki/Abilio_Diniz. Acesso em: 02 jan. 2020. Disponível em: <http://www.mbc.org.br/portal/eventos/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

111 O Movimento Brasil Competitivo permanece ativo. Em seu site, ressaltam-se como itens de mobilização: a promoção de "eventos relevantes para compartilhar conhecimentos e metodologias, incentivar a interação entre os setores público, privado e sociedade civil. Temas da atualidade como transformação digital, governança e gestão pública, reforma do Estado, custo Brasil e educação são debatidos por plateias e especialistas qualificados de renome nacional e internacional".

alterações, também na educação, para aproximar seus objetivos, dos ideais da teoria do capital humano¹¹². Nesse grupo de reformistas, estavam setores da indústria, sob o comando da Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Federação dos Bancos, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional e a Fundação Ford (LEHER, 2018). Leher explica que esse movimento tinha seus princípios

[...] amparados em proposições do Banco Mundial, que afirmava em um documento, embora sem demonstrar, que nenhuma formulação teórica superou o rigor científico do capital humano para explicar o fenômeno educacional. E que, portanto, era necessário novamente que as escolas fizessem um balanço do que o Banco Mundial e os setores empresariais caracterizavam como um fracasso retumbante dos trabalhadores da educação e da própria organização pública da educação. O diagnóstico era: a escola se massificou, mas não tinha qualidade. Portanto, era necessário fazer uma avaliação sobre esse fracasso. A conclusão era de que o fracasso dos trabalhadores em educação exigiria que novos sujeitos interferissem na escola. Esses novos sujeitos estariam edulcorados, revestidos de um papel celofane sedutor que era a sociedade civil. E esses setores da sociedade civil, que deveriam se dispor a ajudar a escola pública, fundamentalmente, eram setores dominantes. (LEHER, 2018, p. 58-59)

No site atual do MBC, o Movimento se propõe a atuar com "foco na construção de uma cultura de transformação promovendo experiências e gerando ações de alto impacto na governança e gestão pública, buscando a mudança do Estado brasileiro, transmitindo conhecimento e conceitos inovadores, realizando coalizões público-privadas, formando parcerias e redes" (MBC, 2020). Tendo Jorge Gerdau Johannpeter como Presidente do Conselho Superior, o MBC define quatro áreas como sendo bandeiras do Movimento: governança e gestão pública, economia digital, custo Brasil e Educação.

Na descrição da missão do Movimento, aparece a aproximação entre os setores público e privado como forma de ampliação da competitividade do país, através da expansão de valores

112 A teoria do capital humano, que tem como principais representantes as teorias econômicas de Schultz (1963;1971), Harbison e Myers (1965), parte da "concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano." (WATANABE, 2006). Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

como gestão de excelência, eficiência, competitividade, produtividade, modernização, colaboração, governança, desburocratização, transparência, qualidade, parceria público-privado e inovação, como forma de garantir que "até 2030 o Brasil esteja entre as 30 nações mais competitivas do mundo" (MBC, 2020), como consta em sua visão institucional. O MBC tem suas ações centradas no que denomina "digitalização da economia como eixo fundante para melhoria dos serviços públicos" (MBC, 2020); dentre estas ações, destaca-se o Programa Brasil Digital¹¹³, que objetiva criar as bases para a digitalização da economia no país. A justificativa reside na afirmativa de que "as tecnologias digitais estão alterando radicalmente a forma como empresas, instituições e governos atuam. Por outro lado, os cidadãos estão cada vez mais exigentes e solicitam a oferta de serviços digitalizados que proporcionem maior eficiência ao Estado" (MBC, 2020). É como parte desse objetivo que a qualidade da educação aparece no MBC como fundamental para o aumento da competitividade do país. Por esta razão, o Programa Brasil Digital (MBC, 2016) prevê, entre suas estratégias:

2. Digitalização no Setor Privado. O Brasil Digital deverá priorizar a *digitalização de setores estratégicos* que tenham um **maior potencial de revolucionar e fomentar o crescimento da economia Brasileira**. Uma referência externa relevante vem da Alemanha, que lançou o programa Industria 4.0 com o objetivo de posicionar o país na liderança de soluções avançadas de manufatura. **Numa análise inicial, identificamos os setores de Agronegócio, Saúde, Logística e Mobilidade urbana e Educação como potenciais candidatos para um foco inicial. O incentivo por parte do governo para a digitalização da economia Brasileira deve se dar através de uma abordagem colaborativa com o setor privado** na busca do aumento da produtividade e eficiência através da inovação. (p.4)

4. Força de Trabalho Digital- Formação dos Novos Talentos em Digital - incluir Disciplinas e Laboratórios de Conhecimento Digital na atual revisão curricular no plano nacional de educação, criando competências em aplicações de tecnologia digital nos jovens. Fomentar uma maior participação da mulher no segmento digital, pois representam 16% no Ensino Superior, e cerca de 20% (PNAD-IBGE) na área de TI¹¹⁴. Parcerias entre Instituições de Ensino e Empresas - criar parcerias das instituições de ensino público e privado com empresas e entidades empresariais do setor digital para acelerar a formação prática dos novos talentos. Como parte deste programa colaborativo, os alunos podem ter a experiência de vivenciar a teoria aplicada em soluções reais e práticas. Geração de Demanda por Inovação - orientar as ações governamentais para incentivar as compras públicas voltadas à Inovação

113 Disponível em <http://www.mbc.org.br/portal/brasil-digital/>. Acesso em: 10 de dez. 2019.

114 Antunes e Alves (2004) chamam atenção para esse processo do interesse destes setores para as mulheres. Os autores dizem que há um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado (p. 337). Os autores chamam atenção para o fato de que a expansão do trabalho feminino esconde um caráter invertido dessa suposta inclusão. "Quando se trata da temática salarial, na qual os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais" (p. 338).

Tecnológica e ao fomento do Empreendedorismo local. (MBC, 2020, p. 6, grifos nossos)

Com foco na inovação e expansão tecnológica sobre as gestões públicas e privadas, destacam-se, entre os parceiros, apoiadores e mantenedores do MBC, além do Grupo Gerdau, bancos como Itaú, entidades como a CNI, Grupo Globo e o Governo Federal, através da Casa Civil da Presidência da República, Ministério do Estado da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e Ministério da Economia. Como não poderia deixar de ser, há forte presença de empresas líderes do mercado mundial das tecnologias digitais (as quais justificam, claramente, a meta "Geração de Demanda por Inovação"), a exemplo do Google, Facebook, Amazon, Microsoft, Motorola Solutions, Intel e IBM.

Certamente, não é mera coincidência que as metas do MBC incluam a educação como meio de difusão de seus princípios e valores gerais (gestão de excelência, eficiência, competitividade, produtividade, modernização, colaboração, governança, desburocratização, transparência, qualidade, parceria público-privado e inovação), e como eles se afinam com as competências e princípios exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017) e pela BNC-Formação (RESOLUÇÃO CNE/CP, Nº 2/ 2019), as quais tiveram o Todos pela Educação (e seus parceiros e financiadores) como indutores de sua aprovação no CNE, apresentando (como veremos mais adiante), como diz Leher (2018), "a visão de classe das frações burguesas dominantes, como se tal concepção representasse o interesse geral da sociedade" (p 58).

Na onda dos movimentos não governamentais (suprapartidários), fortemente interessados na educação pública, emerge também o Movimento pela Base Nacional Comum, constituído, praticamente, dos mesmos grupos¹¹⁵ do Todos pela Educação, só que ampliado, agregando, no seu conjunto, organizações que seriam fundamentais para darem seguimento operacional às reformas nas políticas de formação de professores e de avaliação, mas, sobretudo, à implementação da Base nos estados e municípios. Esse processo, que já vinha em ascensão em estados como Ceará e Pernambuco, por exemplo, ocorre a partir dos pacotes tecnológicos, dos projetos de alfabetização, das assessorias *on-line* e dos programas de gestão

115 Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Leman, Instituto UNIBANCO, Fundação Telefônica, Vivo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE, Comunidade Educativa - CEDAC, CENPEC, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Ayrton Senna e Todos Pela Educação.

e monitoramento da aprendizagem (ou melhor dizendo, do ensino) como se pode verificar, por exemplo, nas plataformas da Fundação Lemann¹¹⁶ e Instituto Ayrton Sena¹¹⁷. Essas fundações têm um cardápio amplo e diversificado de propostas, cuja promessa é garantir a qualidade da educação pública, caso sejam devidamente implementadas. Ainda que seus projetos viessem avançando sobre os governos, na última década, a aprovação de uma Base Nacional unificadora (padronizadora) do currículo e das políticas educacionais, obviamente, fortaleceria e daria a estas propostas, não apenas reconhecimento, mas as tornariam modelos para outras políticas públicas. O Movimento pela Base se define, portanto, como

[...] um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. **O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação** com foco na aprendizagem dos alunos. (TODOS PELA BASE, 2020, grifos nossos).

No entrelaçar das ações destes Movimentos (cuja unidade é óbvia), em 2018, o Todos pela Educação lançou o Documento Técnico *Educação Já!*¹¹⁸ Uma proposta suprapartidária

116 Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/bncc-na-sala-de-aula-guia-de-orientacao-para-professores>. Acesso em: 02 fev. 2020.

117 Disponível em <https://www.institutoayrtonenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#atuacao>. Acesso em: 03 fev. 2020

118 O Documento, lançado pelo Todos pela Educação, contou com ampla equipe de especialistas do Movimento. Em sua apresentação, o Movimento assume responsabilidade pela redação do texto, destacando que a equipe de colaboradores atuou na "concepção do documento, nas discussões sobre seu conteúdo e nas revisões das diversas versões", e uma terceira equipe, chamada de "Painel de Leitura Crítica", que teve o papel de fazer "consultas frequentes sobre o conteúdo do documento e revisões críticas detalhadas". É nesta última equipe que se encontram os setores suprapartidários, representados por: Anna Helena Altenfelder do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); Binho Marques, ex-secretário da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação do governo Dilma Rousseff (PT), ex-governador do Acre pelo PT, ex-secretário municipal de educação de Rio Branco e ex-secretário estadual de educação do Acre na gestão Jorge Viana (PT); Claudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE-FGV), ex-ministra da Administração e Reforma no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e ex-Secretária de Educação do Rio de Janeiro, na gestão Eduardo Paes (à época PMDB); Fernando Abrucio, cientista político e pesquisador do Departamento de Administração Pública da FGV (SP); José Henrique Paim, economista, professor da FGV-Rio, ex-Ministro da educação do governo Dilma Rousseff (PT) e ex-presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Mariza Abreu, professora, ex-Secretária de Educação do Rio Grande do Sul no governo Yeda Crusius (PSDB), ex-secretária municipal de educação de Caxias do Sul e ex-consultora legislativa da Câmara dos Deputados; Maurício Holanda, consultor legislativo da Câmara dos Deputados, ex-Secretário de Educação de Sobral e do Ceará nas gestões Cid Gomes (PSB/Pros) e Camilo Santana (PT); Mozart Neves Ramos, diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ex-Secretário de Educação de Pernambuco na gestão Jarbas Vasconcelos (PMDB) e ex-membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014); Naercio Menezes Filho, economista,

de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022, apresentando e propondo "macrodiretrizes com o propósito de nortear a política educacional em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal) a médio e longo prazo (8 a 12 anos)" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 5). Os diferentes representantes dos segmentos políticos integrantes do documento mostraram consenso com a afirmativa de que "é fundamental que a educação básica ganhe prioridade na agenda política brasileira, uma vez que não há país social e economicamente desenvolvido sem educação de qualidade" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11). Desse modo, propunha-se, entre suas metas, a implementação da BNCC e a finalização da Proposta da BNC-Formação, que, de fato, incorporaram o conjunto das diretrizes proposta no Documento. Na explicitação das suas diretrizes, podemos verificar o forte alinhamento do *Educação Já!* com os objetivos expostos pelo Movimento Brasil Competitivo, cujo intuito é o aumento da competitividade do mercado brasileiro, no cenário mundial, conforme explicitados em suas diretrizes:

Diretriz 4. Repensar e implementar uma nova proposta pedagógica para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, configurando uma escola que realmente faça sentido e diferença na vida dos adolescentes e jovens brasileiros:

Alterar o modelo de atuação docente (polivalente/especialista) nessa etapa, no sentido de promover uma transição mais adequada dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental;

Estabelecer currículos, projetos pedagógicos e ambientes escolares aderentes às características dos adolescentes do mundo de hoje, tendo a inserção das novas tecnologias, de métodos de aprendizagem colaborativa (baseadas em projetos e grupos), desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o incentivo ao protagonismo e a participação dos adolescentes no dia a dia escolar como pilares centrais das mudanças. (p.51)

Diretriz 5. Promover ampliação gradual das escolas de ensino em tempo integral, com particular atenção a tornar o tempo da jornada escolar mais efetivo ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Ademais, é na **melhoria da infraestrutura tecnológica** das escolas que pode residir parte importante da solução para o desafio de tornar o 'ambiente escola' **mais engajador**. Pesquisas de opinião recentes demonstram haver relevante

coordenador do Centro de Políticas Públicas (CPP) do Insper e professor da USP, com pesquisa essencialmente voltada à área da educação; Maria Alice Setúbal, socióloga, presidente do conselho da Fundação Tide Setúbal, foi coordenadora do programa de educação de Marina Silva (Rede) em 2014 (ressalte-se aqui, um detalhe que não consta na sua descrição no Documento técnico. Maria Alice Setubal é uma banqueira brasileira; ela preside os conselhos do Cenpec e da Fundação Tide Setubal. É herdeira e acionista do Banco Itaú, está entre as escolas mais ricas do país, com fortuna estimada em R\$ 1 bilhão, conforme informação disponível em <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/09/04/lista-de-bilionarios-brasileiros-tem-31-mulheres-maioria-herdou-fortuna.htm>. Acesso em: 05 fev. 2020. Ainda, compõem a lista do Painel crítico, Priscila Cruz, administradora pública e com formação em Direito, foi uma das fundadoras do Todos Pela Educação, onde exerce atualmente a função de presidente-executiva. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 4).

demanda por parte dos jovens e abertura dos professores para que as **novas tecnologias digitais sejam incorporadas à prática pedagógica**. Não obstante, ambos indicam **a falta de infraestrutura adequada (internet, equipamentos etc.) como um dos principais obstáculos para que se avance nesse sentido**. Como resposta a essa questão, o **Ministério da Educação lançou recentemente a “Política de Inovação Educação Conectada”, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)**, que prevê a universalização do acesso à internet de alta velocidade nas escolas até 2024, além da formação de professores para práticas pedagógicas utilizando novas tecnologias e o uso de conteúdos educacionais digitais em sala. Se bem conduzida e implementada, tal política pode significar avanços importantes. (p.54)

Diretriz 8. Fortalecer a **estrutura de gestão e a qualidade técnica das Secretarias e do Ministério da Educação**, com intuito de aprimorar a formulação, implementação e continuidade de políticas educacionais:

Promover mudanças nas estruturas organizacionais das Secretarias de Educação e do Ministério e **rever as questões de atratividade e retenção nos cargos de liderança**, constituindo um **corpo técnico de alta qualidade**.

Utilizar novas tecnologias para desburocratizar processos e tornar a gestão educacional mais eficiente e transparente.

Criar mecanismos de incentivo à adoção do regime de **colaboração entre sistemas de ensino** para aumentar o compartilhamento de boas práticas de gestão administrativa e financeira. (p.62, *grifo nosso*)

Vejamos como os princípios dos dois documentos (Todos Pela Educação e MBC) vão se materializando nas competências e diretrizes definidas na BNCC e na BNC-Formação, sobretudo no que diz respeito às concepções de qualidade, inovação e finalidades da educação, as quais foram reduzidas à aquisição de dez competências gerais, em cada uma das Bases. Na BNCC, estas competências são chamadas de "aprendizagens essenciais", por sua vez, tratadas como formação integral. Assim, como reitera o material de orientação da Fundação Lemann, publicado em 2018, *Recursos Educacionais Digitais e Base Nacional Comum Curricular: ferramentas e boas práticas para iniciar a adequação do seu recurso educacional digital a BNCC*, "a BNCC traz uma concepção de desenvolvimento integral dos estudantes, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Ou seja, o que eles precisam aprender vai além de uma lista de conteúdos acadêmicos" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p. 4). Sob o lema dos "direitos de aprendizagens", a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define, por meio de seus idealizadores como "essenciais", uma vez asseguradas, as competências possibilitarão que "os alunos ajudem na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p. 8). No entanto, como indagamos em outro trabalho, "sob quais parâmetros legais e teóricos foram definidas essas “dez

competências” como sendo as “aprendizagens essenciais”? Quais pesquisas, nas áreas de currículo, referendam essa afirmativa? (SENA, 2019, p. 32).

Ora, o que sabemos é que, ainda que os movimentos e documentos (do Todos Pela Educação, Movimento pela Base e Movimento Brasil Competitivo) até aqui expostos se auto definam como suprapartidários (como estratégia para aceitação de seus preceitos) representam, claramente, um projeto fortemente ajustado aos interesses do grande capital, muito bem representado pelas empresas, fundações e empresários que lhes dão aporte. O projeto é claro, a intenção é dar à escola uma feição cada dia mais próxima de uma empresa que, ao invés de formar plenamente as crianças, jovens e adultos, se volta a construir competências e valores que supram as demandas dos novos modos de trabalho (focados nas tecnologias da informação) e fortaleçam o modo de sociabilidade vigente. Como caracterizam Lima e Sena (2020),

As competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e de conhecimento, desse modo, se requer um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para sua disseminação, apropriação e reprodução. (p.22)

Para Freitas (2018), essa visão permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido (e que parece escapar aos olhos dos coletivos representativos da classe trabalhadora, partidos, sindicatos, fóruns), o qual diz respeito ao controle do processo educativo para instalar a hegemonia das ideias neoliberais, a exemplo do Escola Sem Partido¹¹⁹, o Movimento MBL Estudantil, Brasil Conservador¹²⁰, dentre outros, que nascem e se multiplicam velozmente, sob o discurso do combate à chamada ideologia de esquerda (ou seja, o pensamento crítico contra hegemônico) para consolidar outra, a ideologia da classe dominante (da aceitação da ordem em curso, a ordem burguesa). Nesse sentido, é relevante retomar Leher (2018):

Sabemos que os setores dominantes operam a disputa da formação. Desde a origem do debate sobre a escola pública, certa matriz do pensamento liberal já dizia que a educação do povo, dos trabalhadores, deve ter algo diferente. Este algo diferente obviamente decorre do fato de que eles são força de trabalho. No momento de forte expansão do setor industrial, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial, o capital passou a ter clareza de que era

119 Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em 04 fev. 2020.

120 Disponível em: <https://www.eusoumbc.org/sobre>. Acesso em: 04 fev. 2020.

necessário fazer luta de classes na educação. Agora de uma maneira muito consciente, de uma forma muito auto-organizada, como classe. (p. 55)

Freitas (2018) nos lembra que "do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial da escola, não é um bloco hegemônico" (p.42). O Documento Técnico *Educação, Já!*, organizado pelo "Todos pela Educação", que reuniu coletivos de posição de centro direita, liberais, centro-esquerda e esquerda, é um exemplo dessa "diversidade". Para Freitas (2018), esse movimento "se soma a outras posições políticas que taticamente lhe são úteis para chegar a seus fins" (p. 42). Vejamos que o próprio nome dado ao documento, "Documento Técnico", tenta desviar ou despolitizar (tirar do campo da política) as razões de fundo do projeto que sustenta as suas proposições. Em sua apresentação, o Todos pela Educação (2019) argumenta:

É importante destacar que o conteúdo da proposta detalhada neste documento possui uma abordagem técnica, não tendo como objetivo adequar-se à linguagem de discursos políticos. Para além da qualificação do debate, sua finalidade é, principalmente, fornecer subsídios para aqueles que poderão dar início a um processo de mudança tão urgente para a educação básica brasileira e, acima de tudo, para o País. (p.5)

O fato é que essa "diversidade" que o movimento reformista empresarial consegue agregar, sob os motes da defesa do "direito a aprender", do suprapartidarismo ou mesmo da neutralidade (que sustenta o falacioso discurso de movimentos apolíticos), expressa o avanço do consenso destes setores com os princípios do capitalismo global, cujas consequências, como diz Tonet (2013), "não se fazem sentir apenas na área mais diretamente econômica. Elas afetam, também e poderosamente, o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais" (p. 4). Buscamos destacar no quadro abaixo, alguns aspectos que corroboram para o estabelecimento deste consenso político, sem, contudo, a pretensão de esgotá-los nessa ilustração.

Quadro 1 - Quadro relacional das premissas e perspectivas que dão base ao consenso político nas reformas da educação

Aspectos	Reestruturação econômica	Reestruturação da Educação
	O capitalismo é uma forma social insuperável. Nesse modo de viver, as pessoas precisam se inserir no mercado de trabalho, que, por sua vez, passa por amplas alterações, inclusive, pelo	A educação tem que se adequar ao mundo contemporâneo, desse modo, ela cumpre bem sua função quando prepara os cidadãos para o mercado de trabalho,

<p>Novas competências para o trabalhador</p>	<p>avanço tecnológico científico, que tem substituído o trabalho braçal e humano por máquinas inteligentes. Somente sobreviverão nesse "novo" mercado aqueles que se adequarem às suas exigências, as quais requerem flexibilidade e adaptabilidade para lidar com as constantes crises, que lhe são próprias, devido à alta competitividade entre empresas e a exigência por maiores taxas de lucro, o que também vai requerer a polivalência, ou seja, múltiplas habilidades, sobretudo no campo tecnológico, de modo que o trabalhador desenvolva variadas atividades e funções, dispensando a contratação de excessiva mão de obra, gerando assim uma empresa enxuta, produtiva, eficiente e eficaz;</p>	<p>cada dia mais exigente de saberes práticos, que requerem lidar com problemas concretos e ter a capacidade de resolvê-los em tempo hábil. Isso significa que a educação atual é inadequada, como diz Tonet (2016), "frente às exigências do novo modo de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais, anteriores, já não permitem preparar o indivíduo para a nova realidade" (p. 5).</p> <p>Desse modo, "a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)" (BNCC, 2017, p. 13).</p> <p>COMPETÊNCIA Nº 10. "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BNCC, 2017, p. 10).</p>
--	--	---

<p>Perfil do trabalhador necessário</p>	<p>O trabalhador necessário para o mercado é aquele que se empenha, que se engaja, que veste a camisa da empresa, que se torna um colaborador, que sabe lidar com os problemas e desafios, que tem atitude para encontrar soluções rápidas, de modo que a produção não seja prejudicada. Se, se mantiver engajado em colaborar com a empresa, ele poderá vir a ser bem-sucedido no futuro, avançar de cargo, de função, aumentar o salário, podendo conquistar um estilo de vida mais digno (e mais parecido com o do patrão). Seu sucesso ou fracasso dependem desse conjunto de esforço, de engajamento, de comprometimento com o seu trabalho. Por sua vez, as empresas investem em sua autoestima, que necessita ser constantemente motivada, para que ele continue produzindo com qualidade. Lhe oferece bônus, participação em percentuais do lucro e placas de honra ao mérito. Daí, cabe ao trabalhador desenvolver a capacidade de "aprender a aprender", de modo que possa se adequar às necessidades que vão surgindo do avanço tecnológico e que tornam os conhecimentos obsoletos, em um tempo cada vez menor.</p>	<p>O ensino por competências atende às necessidades contemporâneas. O ensino das disciplinas tradicionais está ultrapassado. O que precisa ser garantido é o básico: língua portuguesa, matemática e ciência precisam ser enfatizadas, já que as demais disciplinas são meramente complementares, não somam para as competências do "mundo do trabalho" (entendido como mercado de trabalho) e devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, transversalizada em projetos que mobilizem a prática, de modo que as aprendizagens sejam centradas nas necessidades imediatas, que cada contexto, exige. "Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (BNCC, 2017, p. 15).</p> <p>Para a BNC-formação, "conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. Os conhecimentos da área, da etapa e do componente curriculares estão no âmago da competência. Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de</p>
---	---	---

		<p>competências. Sem eles –designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos– não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente numa dada situação." (CNE/CP, RESOLUÇÃO Nº 02/2019, p. 16)." (CNE/CP, RESOLUÇÃO Nº 02/2019, p. 16).</p> <p>"Os dados quantitativos e as evidências geradas a partir deles são fundamentais para a compreensão de determinados problemas educacionais, e por isso são contemplados aqui com importante ênfase. Também, entendemos que as experiências de sucesso que demonstram resultados mensuráveis, sejam nacionais ou internacionais, devem ser objeto de significativa consideração e inspiração para a construção de propostas" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 33)</p>
O modelo de gestão	<p>Para a economia avançar, é preciso desonerar o empregador. Terceirizar todas as ações da empresa é, sem dúvidas, necessário. É preciso diminuir o número de trabalhadores com carteira assinada, reformar as leis trabalhistas, fazer a reforma da previdência. Os trabalhadores não precisam de sindicatos, que só servem para pressionar os patrões e garantir direitos excessivos. O trabalhador tem que ter autonomia, ele mesmo dialogar com seu patrão. Uma vez que os laços de compromisso entre patrão e empregado são desfeitos nas reformas, o trabalhador</p>	<p>"O desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos</p>

do mercado, em constante mutação e complexificação, tem que se qualificar, pois há muitos concorrentes e, como as vagas de emprego são cada dia menores, só permanece com chances de ingresso e com possibilidade de permanência (ainda que instável), que instável) aqueles que investirem em desenvolver as competências e habilidades dessa nova forma de trabalho. O mercado, na era toyotista, não quer mais trabalhadores de baixa escolarização. As tecnologias, que alteraram também as formas de relações comerciais, exigem profissionais com capacidade de pensar rápido, com domínio (ainda que básico) de mais de uma língua (para transitar pelo mundo tecnológico), criativo, ambicioso, com espírito competitivo e consciente de que cabe a ele o mérito por suas conquistas e fracassos. Nas palavras de Fonseca (1998), “[...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a re-aprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser re-convertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores

estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los, criá-los, o que demanda competências cognitivas de maior complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades atitudes e valores que possibilitem aos estudantes compreender e construir relações com os outros e consigo mesmo de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas alguns exemplos” (CNE/CP, RESOLUÇÃO Nº 2/2019, p. 12).

Entre os princípios da BNC-Formação, o engajamento é fundamental ao profissional, “e estruturante para o exercício da ação docente. [...] trata-se, desse modo, de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade)” (CNE/CP, RESOLUÇÃO Nº 2/2019, p. 17).

Assim como expressa a competência de número 10 da BNC-Formação, o futuro

	<p>preparados e diferenciados em termos cognitivos" [FONSECA, 1998, p. 307].</p>	<p>professor deve "agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores" (CNE/CP, RESOLUÇÃO Nº 2/2019, p. 18).</p>
<p>O setor privado como sinônimo de eficiência</p>	<p>As desigualdades sociais serão minimizadas pelo avanço da economia. Quanto mais o mercado for fortalecido, mais se garante a cidadania, que inclui, especialmente, o poder de consumo. Para isso, o Estado precisa garantir o livre mercado "cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência, através da concorrência. [...] o empreendimento e o empreendedorismo são fontes de liberdade pessoal e social, tendo a empresa como sua forma mais desenvolvida." (FREITAS, 2018, p. 31). Nesse sentido, o Estado tem que atuar no mínimo, não interferir nas regras do mercado. O serviço estatal é, reconhecidamente, ineficiente, sem qualidade, e este só pode melhorar via três hipóteses: na parceria público-privado (concessões, terceirização); na adoção de critérios de gestão empresarial para os serviços e as políticas públicas (eficiência, eficácia, custo-benefício, produtividade; metas;</p>	<p>Como afirma o Documento Técnico <i>Educação Já!</i> do Todos pela Educação, "o Brasil vive atualmente um período crucial de sua história, marcado por múltiplas crises e por uma forte descrença da população na capacidade do poder público de conseguir reverter graves problemas políticos, econômicos e sociais que incidem, em maior ou menor grau, sobre a vida de todos os brasileiros. Frente aos inúmeros obstáculos que assolam o País, a urgência de algumas mudanças centrais tem ganhado destaque no debate público. Entre elas, a necessidade de melhorar decisivamente a qualidade da educação básica. Afinal, ainda que a educação não resolva todos os desafios do Brasil, as pesquisas e a experiência mundial já mostram que sem ela não haverá retomada econômica duradoura e tampouco avanços significativos no quadro social atualmente instalado." (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 5).</p>

	<p>controle, menos direitos trabalhistas, etc); na privatização (que ao tempo que desobriga o Estado de certos serviços, garante maior qualidade aos mesmos).</p>	<p>Conforme o <i>Educação Já!</i> “outra variável que explica a fragilização da estrutura de gestão é a baixa institucionalização e capacidade técnica instalada nos órgãos centrais responsáveis pela educação (Ministério e Secretarias de Educação), que muitas vezes contam com profissionais sem preparo adequado para as responsabilidades de seus cargos e, por consequência, adotam, de maneira geral, práticas de gestão estritamente burocráticas e que pouco envolvem e engajam os diferentes atores que, em última instância, são os responsáveis pela implementação das políticas (gestores escolares e professores)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2018, p.29)</p>
<p>O conhecimento para fortalecer o mercado</p>	<p>O mercado brasileiro precisa avançar, se modernizar. Para isso, é preciso tomar como exemplos, a serem replicados, as experiências das grandes economias, sobretudo, a americana. Nesse mesmo viés, o Estado precisa aprender a ofertar serviços públicos não gratuitos, para que suas instituições desenvolvam autonomia financeira, gerem lucros que subsidiem suas atividades, tirando a sobrecarga do Estado. Para isso, é preciso descentralizar responsabilidades e serviços; flexibilizar leis, revisar direitos sociais. Tal qual as empresas bem-sucedidas, o Estado precisa se modernizar também. É preciso inserir critérios de gestão de qualidade,</p>	<p>"A educação é aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade – seja do ponto de vista econômico ou social. E por mais que a compreensão e a mensuração de seus efeitos no progresso de uma nação ainda sejam limitadas, já há consensos importantes. Um deles refere-se ao impacto da educação no crescimento econômico, condição necessária, ainda que insuficiente, para avançarmos no sentido da redução da pobreza e do desemprego e da criação de melhores expectativas para a vida social em suas mais diversas facetas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 19)</p>

estabelecer indicadores e metas; se ajustar à agenda econômica, evitar desperdícios com áreas que não são produtivas (que não afetam diretamente no crescimento econômico); adotar medidas punitivas, aumentar o controle sobre os servidores; e medir sua produtividade com indicadores precisos, vinculando a carreira e o salário ao seu desempenho. Quanto mais controle, maior resultado.

O desemprego é um processo natural. Não trabalho para todos, mas só ficam de fora aqueles que não têm as qualidades (competências) necessárias às novas exigências do mercado. Se for bem qualificado (dominar as demandas do mercado), não ficará sem emprego. No entanto, o trabalho mudou. É preciso ser inovador, dinâmico, empreendedor e dedicar-se com afinco, para não ficar para trás.

A Educação de qualidade é aquela que contribui para o crescimento econômico do país. "Para o Brasil de fato avançar rumo a um País melhor para todos os seus cidadãos, é condição necessária garantir o crescimento econômico sustentável e a contínua redução da pobreza e das desigualdades sociais que o afligem. [...]. Além disso, pesquisas comprovam que a educação aumenta a produtividade dos indivíduos, o que por sua vez tem implicações em sua renda e empregabilidade, permitindo melhores condições ao longo de toda a vida"

Sendo assim, o Documento Técnico *Educação Já!* afirma ainda que "nos dias de hoje, em que o conhecimento se apresenta cada vez mais como variável central para o aumento da produtividade e da competitividade, a relevância da educação para o desenvolvimento dos países passa a ser ainda maior. Afinal, em tempos de avanços impressionantes das novas tecnologias, da inteligência artificial e dos processos de automação nos mais diversos setores, especialistas já antecipam que a capacidade dos países em responder a essas demandas por meio de seus sistemas de educação será determinante para o desenvolvimento das nações" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018 p. 14)

No entanto, como consta ainda no Documento Técnico *Educação Já!* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), "É verdade que o País passa por grave situação fiscal (tanto na União quanto em diversos Estados e Municípios), o que torna a gestão educacional ainda mais complexa. No entanto, há elementos importantes a serem considerados que mostram que estamos em momento propício para mudanças relevantes. Primeiramente, o período crítico pelo qual o Brasil passa abre espaço para uma rediscussão das prioridades nacionais e traz consigo a oportunidade de se avançar em uma agenda de reformas e medidas transformadoras, na qual as políticas

	(TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13). Ou seja, a empregabilidade (ou melhor o desemprego), grande parte das desigualdades sociais (e sua resolução) depende, em maior medida, da qualidade da educação dos indivíduos. A educação é pilar fundamental para o desenvolvimento do país.	educacionais precisam estar inseridas. Isso se torna ainda mais importante, ao considerarmos que o início de novos mandatos usualmente traz oportunidades significativas para a adoção de ações estruturantes". (p.28)
--	---	--

Fonte: construído pela pesquisadora

O que podemos compreender nesse quadro, é como as premissas do mundo empresarial ganharam corpo nas reformas educacionais e, pelo que se pode presumir, elas influenciaram órgãos como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que aderiram ao movimento das reformas, conduzido pelo Todos pela Educação, mesmo diante das manifestações contrárias¹²¹ das entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional pela Formação dos profissionais de Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), O Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), dentre outras entidades, que se manifestaram contra as Bases, conforme foram elaboradas e (im)postas. Desse modo, as posições do CONSED e da UNDIME, ainda que possam haver posições internas contrárias, parecem avançar junto ao CNE, que, como diz Taffarel¹²², vem contribuindo no processo de degradação da educação pública e da profissão docente:

121 Ver: Posição da ANPED sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 02 fev. 2020; Posição da ANFOPE sobre a BNCC, Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em 02 fev. 2020; não há discussão curricular séria e consequente com exclusão de educadores/as e com rebaixamento do direito de estudantes (FNPE), disponível em: <http://fnpe.com.br/nao-ha-discussao-curricular-seria-e-consequente-com-exclusao-de-educadores-as-e-com-rebaixamento-do-direito-de-estudantes/>. Acesso em: 02 fev. 2020; Nota pública do FORUMDIR contra terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/institucional/noticias/nota-publica-do-forumdir-contraterceira-versao-da-base-nacional-comum>. Acesso em: 02 fev. 2020.

¹²² Base Nacional Comum para a formação de professores para a Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar", artigo publicado no site do RENOVA-ANDES em novembro de 2019. Disponível em <https://renovaandes.org/2019/11/24/base-nacional-comum-para-formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-bnc-formacao-ocultar-silenciar-inverter-para-o-capital-dominar/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

O CNE está, assim, contribuindo com a degradação de uma profissão. Está, assim, colaborando com as demais medidas que já estão sendo utilizadas para destruir a educação pública no Brasil. Esta medida soma-se a todas as outras que pairam sobre os Estados e Municípios, e aprisionam as Escolas na teia privatista, meritocracia, individualismo, competitivismo da política neoliberal, como são: a “escola sem partido”, o denunciamento, as reformas, a BNCC, o sistema de voucher, as avaliações censitárias, a militarização, as OS – organizações sociais para gestar a escola, os cortes orçamentários, os baixos investimentos em educação, a piora das condições de trabalho, contratos precários, carreiras desestruturadas, sem ascensão funcional, sem direito de sair para estudar ou de ter ascensão em função de estudos. Enfim, somam-se medidas que terão consequências catastróficas para a Educação do povo brasileiro. (TAFFAREL, 2019, n.p.)

De fato, como diz Leher, o desafio para o enfrentamento dessa lógica é maior do que se pode prever. "Os setores dominantes conseguiram implementar esta agenda não só na política de governo, mas entranharam isso na legislação e, finalmente, lograram naturalizar que é a única agenda possível" (LEHER, 2018, p. 60). De todos os elementos trazidos até aqui, podemos então concluir, como um primeiro entendimento, de que estão aqui os maiores desafios para a Educação do Campo como luta social. O primeiro é a compreensão de que se o mundo do trabalho e o capital entram em crise, a educação, como diz Tonet (2016), também entra em crise. Se o capital aprofunda e altera sua lógica de organizar as relações sociais e produtivas para se manter forte, a educação também será alterada, pois quem a controla, quem a determina não são os trabalhadores que a fazem nascer no chão das escolas, mas os grandes grupos econômicos que a financiam, a avaliam e a legitimam, a partir de sua própria agenda de interesses. Não custa lembrar que, sendo a educação uma mediação para reprodução social, como diz Tonet (2016), em uma sociedade de classes, como a que vivemos, "ela contribuirá, predominantemente, para reprodução dos interesses da classe dominante" (p. 9). Seguindo os moldes da reforma estadunidense, as reformas, no Brasil, operam em redes difusas de influência (FREITAS, 2018), desse modo, (e como se comprova nos documentos e movimentos que refenderam as duas Bases Curriculares em questão), como diz Freitas, "constroem alianças com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e de governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia" que legitimam, nos âmbitos diversos do conjunto social, "sua concepção de sociedade e de educação" (FREITAS, 2018, p. 41).

O segundo (entendimento-desafio), diz respeito a termos claro que há uma adesão política destes valores em segmentos sociais que tanto estão no campo da direita, quanto da esquerda, bem como em outros coletivos representativos da educação e dos trabalhadores, que se colocam em perspectivas político-ideológico distintas, confirmando que a lógica metabólica

do capital se tornou um consenso político (ainda que possam haver dissonâncias em muitos aspectos). Nesses coletivos, há os que acreditam que o capitalismo é insuperável, tanto por concordarem com seus princípios, como por não considerarem possível outra forma de sociabilidade, levando-os, como diz Tonet (2016), a buscarem "seu aperfeiçoamento, mas respondendo fundamentalmente, aos interesses expressos pelo mercado" (p.6). Outros, ainda que reconheçam a lógica das políticas neoliberais, como agravadoras dos problemas da humanidade, como evidencia Tonet (2016), acreditam que outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Tonet (2016), estes são os que defendem "um outro mundo possível", uma "outra educação possível", sem, contudo, exigir a superação radical do capital". (p. 6).

Tonet (2016) diz que as duas perspectivas, mesmo que se revistam de um caráter humanista, se voltam à reprodução do capital, pois elas admitem que tanto as justiças, quanto as desigualdades e as formas de exploração, possam continuar existindo, embora em menor grau, em menores proporções. Seria uma espécie de capitalismo humanizado, menos perverso, menos cruel, assim como se vê em países desenvolvidos, a exemplo da Suécia, Finlândia, Noruega, Dinamarca, países que conseguem "conter" suas desigualdades em patamares menos alarmantes que nos Estados Unidos, por exemplo, tendo em vista sua política de uma maior presença do Estado na garantia de direitos fundamentais (saúde, educação, assistência social), mas sem mexer nas estruturas que asseguram os princípios básicos do capitalismo, as relações de venda da força de trabalho, a propriedade privada e a concentração das riquezas nas mãos de percentuais mínimos das suas populações. Mas, para estes coletivos que tomaram o capital como valor, chegar ao patamar desses países já seria a grande revolução¹²³, desde que, obviamente, eles não estejam na fração dos que ficaram no lado negativo (ou seja, dos que ficaram fora) da tão defendida mais justiça e mais igualdade.

As desigualdades não são efeitos e sim matrizes do modo de produção capitalista. Ao naturalizar as desigualdades, naturalizam-se as formas de exploração, perdendo-se o foco, como diz Tonet (2016), de que, "diferente das leis da natureza, as leis do capitalismo são oriundas de atos humanos, portanto, são de caráter histórico-social e não natural" (p.3). É nesse sentido que, para Tonet (2016), é impossível pensar o capitalismo humanizado porque sua própria matriz é a desumanização.

123 Sem negar que há possibilidades de cidadania mais avançadas dentro do capitalismo, o que estamos a esclarecer é que estas possibilidades não significam a emancipação humana, a qual requer, a superação do capitalismo como modo de organização social. Tais avanços podem nos aproximar de um modo social menos perverso, mas não de uma sociedade efetivamente justa e livre.

Frigotto (2006), numa espécie de re-atualização da teoria do capital humano, reflete:

a questão das desigualdades, do antagonismo de classes, o conflito capital-trabalho, seriam superados por um processo meritocrático. Mascara-se, como vimos, o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos "potenciada" com educação ou treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalhos e apresenta como uma mercadoria - um capital do mesmo valor do capital físico. (p. 126)

Nessa perspectiva, a educação, a partir de competências conectadas ao mercado (que passa a ser parâmetro para tudo), volta-se aos discursos empresariais e governamentais, como sendo a saída para a superação das desigualdades sociais, e fará isso aliada às inovações tecnológicas, que se apresentam como vias para solucionar o desemprego futuro.

A lógica capitalista funciona com uma grande engenharia. Como diz Tonet (2013), os capitalistas disputam entre e si e com a classe trabalhadora, que tanto lhe serve como mão de obra, como é fundamental para consumir seus produtos. Ao se incorporarem novas máquinas ao processo de produção, é possível produzir mais e com menor custo e menos mão de obra, o que barateia o produto, elevando o crescimento das capacidades produtivas. No entanto, isso gera outros efeitos, como o desemprego, o rebaixamento salarial e, com menos recursos, há, certamente, uma queda no poder de consumo por parte da classe trabalhadora. Quando o poder de consumo cai, há uma diminuição nos lucros e é nesse ponto que as disputas se acirram por meio da concorrência dos próprios capitalistas entre si, o que vai provocar a necessidade de se estabelecerem novas formas de ampliação do lucro (portanto, das suas riquezas). Tonet (2016) explicita como essa avançada lógica se manifesta nos dias atuais.

A introdução crescente de novas e avançadas tecnologias levou aquelas determinações normais do processo capitalista ao nível sem precedentes. Em consequência, todo o processo produtivo sofreu e continua a sofrer uma enorme e profunda reestruturação. Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém, agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com um enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem, miséria, pobreza, fome, violência e degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2013, p. 3-4)

Os valores que sustentam essa lógica avançam para todos os âmbitos da estrutura social a partir da internalização ('captura' da subjetividade) de que tudo é uma questão de lucro, de sair ganhando, de se dar bem, de sair na frente, fazendo com que todos virem concorrentes entre

si, competidores de alto potencial na busca pelo sucesso e satisfação individual ou de um pequeno grupo com os mesmos interesses e acordos. Na educação, estas são características cada dia mais observáveis e estimuladas, elas viram competências a serem formadas nos estudantes e indicadores de qualidade a serem perseguidos pelas escolas e pelas políticas públicas, *rankings* a serem perseguidos. Diante desse cenário, fazendo da afirmativa de Tonet (2016, p.11) uma pergunta, nos provocamos pensar daqui em diante, "qual (e se há) a possibilidade de estruturar a Educação do Campo, em todo o seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana"? Qual realidade concreta temos adiante, quais suas premissas e parâmetros? Quais limites e horizontes se tem pela frente, diante das sutilezas impositivas das formas como os valores capitalistas se manifestam no cotidiano, nas práticas educativas e, sobretudo, nas políticas públicas?

7.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DO CAPITAL

Com o que expusemos até aqui, a Base Nacional Comum Curricular (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017) e a BNC-Formação (RESOLUÇÃO CNE/CP, Nº 2/ 2019) se afirmam como a materialização do projeto do grande capital para a formação da classe trabalhadora brasileira, uma vez que suas matrizes se ajustam aos objetivos empresariais que avançam nas políticas de educação via aprofundamento das reformas em curso. Por esse caráter, elas se constituem em contundentes desafios para a permanência e avanço das propostas de educação que se reconhecem contra hegemônicas, sobretudo, as que representam as lutas sociais das populações mais vulneráveis (como as de Educação do Campo, Indígena e Quilombola), uma vez que as reformas alteram, profundamente, os propósitos da Educação Básica, o papel dos professores e dá outras direções aos princípios constitucionais previstos para a educação. Alguns dos elementos que configuram estas alterações serão apontados daqui em diante, a partir dos eixos que determinam a organização e funcionamento da rede pública de ensino, à luz das reformas educacionais em andamento. São eles: financiamento, gestão, avaliação, formação de professores e organização do trabalho pedagógico, os quais também são reconfigurados dentro do processo de instituição das duas Bases. A intenção é explicitar os desafios que se colocam para a Educação do Campo, tomando os pressupostos e modelos das reformas em andamento, como valores do grande capital, (im) postos à educação, a partir do deslocamento de conceitos

e procedimentos do mundo empresarial, que chegam às escolas e mudam sua fisionomia, seus processos e seus horizontes.

Como já dissemos, a lógica do capitalismo global em curso, que tem no toyotismo sua expressão mais elaborada, não avança apenas sobre as formas laborais, tampouco sobre a manipulação dos corpos, mas sim, sobre a 'captura da subjetividade' dos indivíduos, fazendo-os reproduzir seus valores como se fossem seus, apagando sentidos e constituindo outros, moldando as formas de viver sob um determinado consenso ideológico, que naturaliza as desigualdades, justifica a parcialidade da justiça, torna aceitáveis as formas de exploração, banaliza valores humanos e coletivos, para, neste terreno, consolidar como insuperável, intransponível, inevitável o modelo hegemônico imposto. É nesse processo de condução dos valores sociais, como diz Kuenzer (2002) "que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral" (p. 52), (re)formando, também a visão de mundo dos indivíduos. Conforme Alves (2011),

O espírito do toyotismo tem-se disseminado não apenas na produção do capital, mas nas instâncias sócio reprodutivas que estão envolvidas diretamente na construção do novo modo de subjetivação estranhada. Ao lado das inovações técnico-organizacionais do complexo de reestruturação produtiva, desenvolvem-se inovações sociometabólicas. Estas dizem respeito ao cultivo sistemático intenso de valores-fetichê, expectativas e utopias no mercado, disseminados, em geral, pelo aparato midiático e socio reprodutivo do capital. O universo locucional é tomado, por exemplo, pelas palavras-chave de competência, empregabilidade e empreendedorismo. A apreensão da "globalização" como "destino" civilizatório, ao qual devemos meramente nos adaptar, torna-se senso comum nos discursos das inovações empresariais. Por isso, a "captura" da subjetividade do trabalho pela lógica do capital tende a ocorrer no campo da reprodução social, com valores-fetichê e disposições sociometabólicas que sedimentam os consentimentos espúrios. (p. 121)

Uma vez que estes valores se disseminam e incorporam a subjetividade coletiva da sociedade, estabelece-se o que chamamos de consenso ideológico, o qual se expande pelo monopólio dos meios de comunicação e informação, afirmando o "senso comum de que o capitalismo é a última etapa da evolução humana por ser uma sociedade de "tipo natural" (FRIGOTTO, 2014, p. 53). No contexto da reestruturação do trabalho e do capital, esse consenso avança mais profundamente nas políticas educacionais, via reformas, para serem afirmados como princípios sociais homogêneos na totalidade das relações sociais. Por esta razão, os valores do mundo empresarial passam a ocupar a agenda da educação, redirecionando as políticas de financiamento, de gestão, de avaliação, de formação de professores e de currículo, chegando, finalmente, ao centro do trabalho pedagógico, sem que haja uma reação opositiva forte o suficiente, para desmontá-los. Comerciais na televisão, reportagens

comparativas dos índices educacionais correlacionando-os aos indicadores de países economicamente superiores, destaque às opiniões de empresários, economistas, banqueiros, sobre a educação, subsidiando os discursos do governo e as reformas na educação, reforçam a subordinação crescente do Estado ao mercado, embora, com um papel distinto daquele assumido no período das reformas da década de 1990.

Diferente das políticas anteriores que operavam a descentralização no plano organizacional e gerencial fundadas na tese do 'Estado mínimo', o Estado passa a ser enfatizado como uma esfera central na condução de políticas sociais, mas em sua dimensão 'educadora', pois os gastos do aparelho estatal nas esferas sociais devem manter-se reduzidos. O argumento anterior que sustentou a contra-reforma dos anos 90 retirando o Estado do controle econômico, de esferas estratégicas da produção e da comercialização, além da 'desresponsabilização' do Estado em relação às expressões da 'questão social' foi a ineficácia estatal de caráter burocrático e corruptível de 'agente de desenvolvimento' que passou a ser visto como um 'obstáculo'. Agora, clama-se o retorno do Estado como agente de desenvolvimento, intervindo na esfera econômica, mas na forma de conduzir os mecanismos que garantam a estabilidade política e construam um mercado forte. (MOTTA, 2008, p. 13)

O cerco armado pelos reformadores empresariais parte do desmonte, gradativo, dos direitos constitucionais e legais, que vem alterando a essência do direito subjetivo, a partir de emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos, alterações e inserções nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que também servem para dar lastro às (im) posições de políticas (como as BNCC e BNC-Formação). Sob o argumento coercitivo da "obrigatoriedade", sustentadas por falsos processos participativos, estas políticas avançam, invalidando (algumas vezes de forma camuflada) outras políticas e direitos preexistentes (que, apesar de terem respaldo legal e social, de terem sido construídas via amplos debates, são desmontados), mas que, ainda assim, são aceitos, por grande parte das instituições e coletivos educacionais, políticos e jurídicos, como ciclos "naturais", a partir do mote de que a educação (e as suas políticas) precisam acompanhar e atender às demandas da contemporaneidade, como se argumenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O texto da BNCC é claro quando diz que, uma vez que foi "elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro" (BNCC, 2017, p. 5). Mas o que são as demandas da contemporaneidade?

A contemporaneidade, para os reformadores da educação, são as novas determinações do mercado, são os valores do capitalismo global que precisam ser reforçados, ampliados, para que a crise estrutural no qual se encontra (criada por sua própria lógica) possa ser solucionada.

O capitalismo tem como característica se reinventar, se aperfeiçoar, melhorar seus mecanismos de expansão, de controle e de dominação. Quando, nos referenciais que direcionam as políticas de educação, se faz a afirmativa de que 'a educação precisa se adequar às demandas de uma sociedade em constante mudança', se explicita aí a opção pela manutenção da lógica social hegemônica. Se adequar não é transformar. Se adequar é aceitar, é dialogar com essa lógica e não contra ela. Como diz Gramsci (2000), "a classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se 'educador'" (p.271).

Uma análise cuidadosa dos preceitos destas políticas e das outras políticas (além das educacionais, com as quais elas se vinculam) é suficiente para compreender o que está de fundo na lógica do discurso do grande empresariado para a educação. Motta (2008) faz uma relevante análise que ajuda a revelar parte do movimento em curso nas reformas, a partir do que é demandado pelos acordos entre os organismos multilaterais (Banco Mundial, BIRD, OCDE, UNESCO, entre outros), que determinam as políticas educacionais à luz dos preceitos do capitalismo mundial.

As tarefas que estão postas para os países de 'capitalismo dependente' e suas instituições e organizações são: criar esforços conjuntos para superar os infortúnios causados pelo aumento da pobreza, da desigualdade e do desemprego; identificar o problema e a possível superação, baseado na 'vocação produtiva' de cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada; promover a oportunidade de cada um desenvolver suas capacidades produtivas em atividades econômicas alternativas que propiciem sustentabilidade econômica ou **aliviar o problema com políticas de ação afirmativa e compensatória; elevar não só no âmbito da renda, mas reciprocamente no âmbito 'cultural' as camadas mais pobres, instituindo competências emocionais e morais– principalmente naqueles que já não se enquadram nas condições específicas do trabalho no novo padrão tecnológico de produção, desenvolvendo o espírito de iniciativa e o cultivo do 'capital social' como meio de gerar renovação econômica e educar para a sobrevivência.** (MOTTA, 2008, p. 15, grifos nossos)

Uma vez explicitado este movimento manipulatório, nos quais os princípios econômicos se revelam para a educação, veremos que a perspectiva educacional que se desenha via reformas curriculares em curso (BNCC/BNC-Formação) nada mais é do que o projeto do grande capital em ação e agora com muita força, não só pela ascensão da ultra direita no cenário mundial, mas, também (no caso do Brasil, em especial) pelo consenso ideológico instituído, inclusive, entre os coletivos que deveriam estar em forte combate a essa lógica. Nesse sentido, a Educação do Campo, entendida desde a formação humana como base para a emancipação,

assumida pelos seus sujeitos como luta social (e, portanto, de classe), não cabe na lógica das reformas. Se, de algum modo, a educação que se faz nas milhares de escolas (nas comunidades, assentamentos, acampamentos, aldeias, movimentos, secretarias de educação, universidades, organizações sociais) encontra alguma aproximação com os princípios destas reformas, ela não apenas "contribui para a reprodução do capital", como se admite distante de "uma nova e superior forma de sociabilidade" (TONET, 2016), sendo portanto uma educação do capital e para o capital.

Nos textos que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), há uma clara tentativa de dissuadir a compreensão da lógica manipulatória das políticas em curso, através de afirmativas vazias e contraditórias com os desdobramentos das diretrizes que elas mesmas apresentam, tanto nos dois documentos, quanto nas outras políticas com as quais as Bases se relacionam. Sem muito esforço, os textos das Bases tentam construir argumentos para confundir os leitores desatentos da história ou pouco estudiosos das distinções teóricas, filosóficas e ontológicas de certos conceitos afirmados ao acaso, como se fossem apenas expressões politicamente corretas a serem declaradas. Como consta na apresentação da BNCC (2017), "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (p.8). Logo em seguida, buscando justificar a introdução desta perspectiva teórica como uma opção "natural" e legítima, mas sobretudo, no intuito de criar dispositivos consensuais, o texto continua:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BNCC, 2017, p. 8.)

É importante aqui já destacar, de início, a impossibilidade de uma proposta que determina, controla e institui um passo a passo aos processos educativos, atuando como reguladora das relações de trabalho (RAMOS, 2006); que reduz a riqueza do processo formativo escolar à aquisição de dez competências (conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores), cuja determinação inferioriza o conceito de qualificação, substituindo-o por um conjunto de habilidades práticas, juntar-se à ideia de uma educação para uma transformação social justa e igual.

Vejamos ainda que a frase que destacamos na citação acima, foi retirada do *Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (2013)*¹²⁴, as quais foram formuladas, ainda no Governo Dilma Rousseff, quando havia uma política de Direitos Humanos (sobretudo, quanto aos direitos dos Camponeses, das mulheres, dos indígenas e quilombolas), que desde os governos Temer (quando a BNCC ganha corpo final) vem sendo drasticamente desmontada, especialmente com a ascensão de Bolsonaro, como já expusemos nesta tese.

O segundo destaque, na citação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz referência a um dos objetivos da Agenda 2030 da ONU, "*Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*"¹²⁵, (cujo texto traz, entre as suas metas, a erradicação da pobreza e da fome, a igualdade de gênero, a educação de qualidade), que teve seu artigo vetado por Jair Bolsonaro no Plano Plurianual da União (PPA) para o período de 2020 a 2023¹²⁶. Vale lembrar, também, que o governo federal retirou dos editais do livro didático os temas relativos à cultura camponesa, dos povos quilombolas e a violência contra a mulher, defendendo projetos como Escola Sem Partido, que, dentre outras coisas, impede a liberdade de cátedra, intelectual e política dos professores e despolitiza, ou melhor, tenta retirar a dimensão crítica contra hegemônica do âmbito escolar. Sem a dimensão política, a educação não enfrenta a hegemonia, não rompe processos, não provoca indagações. É uma educação morta, fria, insípida e subserviente.

Obviamente, estas contradições não aparecem nos discursos que promovem a BNCC, pois sua defesa tem buscado se afastar ao máximo das análises conjunturais que, inevitavelmente, revelam a impossibilidade de uma política curricular ser neutra, quando há um projeto de sociedade em curso, que não é neutro. Essas contradições iniciais, que perpassam análises no âmbito das relações das reformas na educação com a conjuntura política, não estão no debate das Bases. Ao contrário, o debate político está cada dia mais distanciado do processo formativo docente, tanto em âmbito da formação inicial, quanto continuada, inclusive, nas redes de ensino, sendo substituído pelo viés das epistemologias da prática, dos programas para monitoramento dos indicadores educacionais, das prescrições determinadas pelas consultorias das grandes fundações, organizações sociais e editoras que carregam consigo a promessa de elevar os índices de avaliação. Nesse propício cenário de afastamento da educação das outras

124 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2020.

125 Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em 07 fev. 2020.

126 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/12/28/bolsonaro-veta-agenda-2030-da-onu-ao-sancionar-plano-plurianual-da-uniao.htm>. Acesso em 07 fev. 2020.

mediações sociais, ganha força a presença de "profissionais palestrantes" com aulas-shows, com cursos e palestras de auto ajuda, que, ainda que venham a ser relevantes, são, equivocadamente tomadas como centralidade do processo formativo dos professores e das questões que perpassam o trabalho pedagógico, afastando-se, portanto, da docência como campo de conhecimentos específicos, constituídos em âmbito da formação profissional. Esse desvio de foco reforça a lógica da meritocracia e dos resultados pautados no engajamento e motivação do professor e do aluno, afastando o poder público da sua responsabilidade direta, na oferta de condições de estrutura e funcionamento da educação e para desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda no âmbito das relações mais amplas das reformas, podemos destacar algumas das medidas dos governos Temer e Bolsonaro, que afetam diretamente a educação e que se incluem no conjunto das análises evitadas nos processos de elaboração, homologação e implementação das Bases. Faremos isto ultrapassando o viés do debate curricular, que já anuncia o empobrecimento dos processos formativos, para explicitar que é na observação do rumo destas reformas, na totalidade das políticas gerais que vamos perceber que a educação pública brasileira segue o curso do projeto empresarial, a privatização. Isso reforça o que dissemos anteriormente, está em andamento uma mudança nos direitos subjetivos constitucionais que, devido ao véu do consenso ideológico, ainda não foi explicitada e compreendida na sua gravidade.

Gonçalves (2019) chama atenção sobre este aspecto ao dizer que "em uma sociedade onde projetos de mundo estão arduamente em duelo, o direito constitui-se terreno de disputa" (p. 74). Na Carta Magna, os direitos se apresentam como representativos de um "modelo de sociedade que se desejava construir: sociedade livre e solidária, pautada na justiça social". (GONÇALVES, 2019, p. 73). Nesse sentido, os direitos são, tanto princípios, quanto horizontes e parâmetros para que possamos avaliar o quão estamos mais distantes ou mais próximos do ideal de sociedade preconizado no texto constitucional. Uma vez que o campo do direito é alterado, é preciso que se compreenda qual a direção destas alterações, sobretudo, quando elas ocorrem não apenas no âmbito das políticas públicas (que materializam parte dos direitos), mas no campo do ordenamento jurídico e legal que os asseguram. Como assinala Gonçalves (2019),

Refletir sobre o direito como Campo de batalha exige que apresentemos os conflitos em cena, decorrentes da atual fase do capitalismo globalizado que se investe das mais diferentes formas de dominação e exploração através de uma ação articulada com o Colonialismo e o Patriarcado (QUIJANO, 2010). Pensar no Direito como objeto de disputa implica explicitar a favor de quem esse

Direito se afirma e as implicações disso no Projeto de Sociedade que esse direito dá lastro. (p. 74)

Faz-se necessário lembrar que o direito à educação foi assegurado na Constituição sob o lastro de uma sociedade livre, com justiça social. Nesse viés, ela se constitui um direito disparador de outros direitos, estando associado à liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, admitindo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a valorização da educação e seus profissionais (através, por exemplo, de planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e piso salarial profissional nacional), bem como a gestão democrática e um padrão de qualidade, conforme constam no artigo 205 da Constituição Federal e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na garantia da Educação como direito fundamental subjetivo, o Estado Brasileiro assumiu um conjunto de responsabilidades que culminaram no estabelecimento da garantia do valor mínimo aluno/ano normatizado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, primeiro passo efetivo na afirmação do postulado de qualidade na educação. Essa Emenda no texto constitucional brasileiro possibilitou um redesenho no financiamento da educação, com a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF e a expansão em 2007 para o FUNDEB da obrigação de adequação do financiamento da educação ao padrão de qualidade. Esse padrão de qualidade apontado na Emenda Constitucional 14/1996 direcionava o redesenho do financiamento da educação, utilizando-se como suporte a função supletiva da União para assegurar o padrão mínimo de qualidade através da instituição dos parâmetros de financiamento a partir do valor mínimo por aluno, o que orientava a criação do Custo Aluno-Qualidade com a estipulação de insumos e processos necessários. A “qualidade” no texto constitucional objetiva-se a partir da oferta desses insumos e processos. (GONÇALVES, 2019, p. 78)

O Custo Aluno Qualidade - CAQ e o Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, propostos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, são mecanismos de financiamento que apontam o que é preciso investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da Educação Básica pública, para garantir um padrão de qualidade do ensino, previsto na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Plano Nacional de Educação (PNE). O entendimento é que existem outras variáveis quando se deseja a garantia de qualidade social da educação. O CAQ/CAQi, além de apontar questões como o tamanho das turmas, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, indica a necessidade de insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, que se constituem essenciais para cumprir o marco legal brasileiro, incorporando, ainda, os custos

não só de construção das creches e escolas, mas fundamentalmente de sua manutenção (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p.17).

Nessa direção, é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. É preciso valorizar concretamente o professor, com planos de cargos e salários dignos, ao mesmo tempo em que se busca uma formação inicial e continuada compatível com o projeto claro de sociedade desejado, como já previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. (AGUIAR, 2018, p. 20-21)

Aparecem aqui dois importantes eixos que se articulam, o primeiro é o financiamento da educação como sendo o elemento central para avanço na qualidade. O segundo é a definição de padrões de qualidade a partir de insumos e processos que indicam, efetivamente, condições de igualdade na oferta e permanência na educação, numa abordagem inteiramente distinta dos textos das Bases, que anunciam um currículo único para todas as escolas como resposta às desigualdades educacionais, tratadas sem que se considerem as condições (desiguais) das redes de ensino, das escolas e do trabalho docente, tanto no que se refere à estrutura, como ao financiamento.

Essa definição de currículo único desconsidera tanto os preceitos constitucionais, quanto legais, frutos das lutas sociais, a exemplo da legislação da Educação do Campo, Indígena, Quilombola e EJA. Para a Educação do Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reconhece e assegura o lugar das diversidades socioculturais na definição das políticas educacionais, inclusive, curriculares, como consta no Art. 28, que diz ser obrigação dos sistemas de ensino se adequarem às peculiaridades da vida rural e de cada região, fazendo as adaptações necessárias para que os conteúdos curriculares, as metodologias e a organização escolar sejam apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, inclusive, apontando que o calendário e a organização escolar podem se adequar à natureza do trabalho no Campo.

Numa perspectiva de homogenização curricular e dos parâmetros de avaliação da aprendizagem (os quais são tomados como indicadores totalizantes da qualidade da educação), estes preceitos legais não podem ser garantidos. Quando as Bases tratam do "direito de aprender" com ênfase restrita às competências por elas definidas, o direito legal e constitucional

não pode ser assegurado. Vejamos que, como diz Arroyo, uma das tarefas do currículo da Educação do Campo é

Dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do Campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do Campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do Campo. (ARROYO, 2012, p. 237)

Ao ocultar do currículo estas tensões, que também trazem consigo as histórias de inferiorização e emancipação dos camponeses, dos negros, dos índios, a história real do povo brasileiro fica invisível e suas contradições permanecem ocultas, fazendo subsumir, assim, o direito à formação plena requisitado no marco constitucional e legal. Por mais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirme que os Estados e Municípios podem se utilizar de um suposto percentual de 40% para incluir as questões que lhe sejam relevantes, tendo em vista sua formação cultural, social e geográfica, isso não basta para que esse direito seja garantido. Primeiro porque a história das contradições que conformam a constituição do povo brasileiro não está no território das especificidades e, sim, na base comum dos conhecimentos que devem sustentar os fundamentos das áreas do saber (sobretudo, no campo das ciências humanas, das linguagens e das ciências naturais); segundo, porque os 40% são uma falácia, visto que as avaliações nacionais, os testes padronizados, que adquiriram o status de "qualidade da educação", não terão os 40% como referência e, sim, os 60% (que estão centrados nas dez competências da BNCC como o básico), e, desse modo, corresponderão aos 100% da totalidade do conteúdo escolar a ser priorizado nos sistemas de ensino. Isso pode não ocorrer, certamente, nos estados, municípios e escolas que tiverem clareza de propósitos e que já possuem afirmadas, em suas propostas pedagógicas, uma concepção clara de qualidade e de avaliação, diferente do que está em avanço por todo o país.

Teoricamente, é possível defender que sempre há uma contextualização radical do currículo que não pode ser resolvida pela pretensão de se associar uma parte curricular comum nacional e uma parte curricular local, como as recentes políticas têm proposto. Isso porque não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas *partes* (sejam essas *partes* formadas por conteúdos, sujeitos, territórios). Mesmo a Matemática e a Língua Materna, que no usual registro “ler, escrever e contar” parecem ser representativas de uma universalidade consensual (uma centralidade curricular, um conhecimento comum), são Campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir

diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal. (LOPES, 2018, p.25)

Outra questão importante a destacar é que o sentido de qualidade da política nacional de avaliação tem reforçado o currículo (igual, padronizado) como central na resolução dos problemas educacionais, direcionando as políticas de formação de professores (como a exemplo do que ocorre com a BNC-Formação), que padroniza todas as licenciaturas e as obriga a se constituírem em cursos superiores de "ensinar a ensinar", aos futuros docentes, para desenvolver as competências previstas na BNCC. Chauí (2003) já alertava que a docência a serviço dos interesses do capital

[...] é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (p.7)

Esse movimento de fechamento curricular das Bases é prejudicial em vários aspectos da formação humana dos sujeitos, da formação profissional dos professores, do papel da escola e, sobretudo, da educação pública. Para as Instituições de ensino superior, essa dinâmica fere a sua autonomia e seu caráter de pluralidade, diversidade e liberdade, como previsto em âmbito constitucional, colocando as instituições públicas de ensino na condição de instâncias (re) produtoras de conhecimentos destinadas, como diz Chauí (2003), "ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-as às suas necessidades e à sua lógica" (p. 5). Mas, os efeitos negativos dessas medidas não estão apenas em âmbito das alterações dos princípios e finalidades da educação, também irão redefinir várias políticas públicas, provocando um grave retrocesso para a Educação, em especial, para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, as quais possuem diretrizes próprias que, sequer, foram incorporadas, na sua totalidade de princípios pela Educação Básica e agora se fragilizam ainda mais.

Uma vez negada a diversidade como constituinte da organização da base comum; uma vez que as desigualdades são colocadas no plano estrito do currículo (e da escola) e não das disputas de classe, a diversidade e suas políticas, são jogadas de volta ao lugar invisível ou, na melhor das possibilidades, ao status de práticas "alternativas" (ou excedentes desnecessários), diante dos objetivos principais da lógica em andamento, o que vai justificar cortes no orçamento ou mesmo sua extinção.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por exemplo, reconhecido como uma política pública de Educação do Campo, pelo Decreto Presidencial 7.352/2010, "foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil Camponeses e Camponesas nos 27 estados da Federação, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária –PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA", como apresentou, em nota, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC em fevereiro de 2020 (FONEC, 2020, p. 1). Desde o governo Temer, o Programa teve um corte de recursos na casa dos 90%, saindo de um orçamento da ordem de R\$ 32.550.000,00, em 2016, para 3.203.872,00, em 2018, segundo dados da CONTAG, em entrevista concedida ao Correio Braziliense (2018)¹²⁷.

Através da Medida Provisória nº 839, do governo Temer, de 30 de maio de 2018, foram retirados, também, R\$ 55.101.206,00 de concessão de bolsas no âmbito do Programa de Estímulo à Reestruturação e no Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior, "prejudicando mais de 5 mil estudantes indígenas e quilombolas que recebiam R\$ 900,00 mensais para moradia, alimentação e material escolar" (CORREIO BRAZILIENSE, 2018). Em 2020, o Decreto Nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020¹²⁸, que reestruturou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extinguiu a coordenação geral de Educação do Campo, onde o Programa estava situado. Em nota à extinção, o FONEC se manifestou:

O PRONERA é uma política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do Campo. Até sua criação, não havia registro, na história deste país, dos Camponeses protagonizando uma política pública de educação cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do Campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades. O Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou. A partir da vigência do Decreto, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa. O Decreto simplesmente extinguiu a instância até aqui responsável. Diante deste quadro é relevante que o Governo responda à sociedade e aos assentados pelo Incra, aos assentados pelo crédito fundiário e às populações remanescentes de quilombos, como se fará, a partir da vigência do Decreto, a gestão dessa política. (FONEC, 2020, p. 2)

127 Disponível em <http://blogs.correiobraziliense.com.br/servidor/governo-corta-recursos-da-educacao-do-Campo-denuncia-contag/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

128 Disponível em <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Em março de 2020, a Portaria Nº 531 do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e do INCRA, publicada no Diário Oficial da União¹²⁹, o Pronera voltou ao INCRA e sua gestão foi alocada na Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos (DDA-2).

Diante dos constantes cortes e reestruturações que vão invertendo as prioridades das políticas, ficam em alerta, também, os bacharelados, licenciaturas, mestrados e doutorados nessa área, que, a exemplo do que ocorre com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), ainda que não tenha sido extinto, teve suas ações estagnadas desde o ano de 2016, pela ausência de financiamento para continuidade das ações.

O financiamento, tema não vinculado ao texto da Base Curricular, é o que constitui, de fato, a base para o avanço qualitativo da educação e não à homogeneização curricular, como tem sido amplamente divulgado. A meta 20 do PNE é clara quanto ao objetivo de “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (PNE 2014-2024). Embora o texto das Bases siga na direção de concentrar as respostas para a qualidade e superação das desigualdades da educação, no currículo e no engajamento do professor, e anuncie em suas peças de *marketing* que as competências resolverão os problemas da educação brasileira, o que temos adiante é um cenário nada animador.

A Emenda Constitucional 95/2016 do Teto dos Gastos Públicos, que fez alterações no texto Constitucional e congelou os investimentos nas áreas sociais, durante 20 anos, a venda paulatina do Pré-sal às empresas estrangeiras (o que faz a educação perder 75% dos recursos dos royalties previstos na Lei 12.858/2016, assinada pela ex presidenta Dilma Rousseff), a inclusão da Educação na Lei de Responsabilidade Fiscal, os crescentes cortes nos orçamentos da educação, bem como a proposta de emenda constitucional do Ministro Paulo Guedes (PEC do pacto federativo), que desvincula o orçamento da União e desobriga o governo federal a investir o mínimo constitucional nas áreas de saúde e educação, ameaçando o Sistema Único de Saúde (SUS) e o FUNDEB, são medidas que reafirmam perdas dos direitos subjetivos e conduzem o Estado na direção da privatização dos serviços públicos. Somam-se a estas medidas os impactos da reforma trabalhista (Lei 13.467/17), que alterou a Lei 6.019/74, permitindo a terceirização das atividades meio e fim, a PEC da reforma administrativa que propõe mudanças nas regras de ingresso e na carreira do funcionalismo público (dez anos de estágio probatório e

129 Disponível em <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-531-de-23-de-marco-de-2020-249439357>. Acesso em: 26 mar. 2020.

avaliação por desempenho, proposta, inclusive na BNC-Formação), as quais ferem os princípios constitucionais da valorização do magistério, precarizando as condições de trabalho, ampliando os meios e formas de exploração dos trabalhadores. Segundo estudo¹³⁰ desenvolvido por Andressa Pellanda, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, das 20 metas do PNE, 16 estão estagnadas e 4 tiveram cumprimento parcial, devido ao que a pesquisadora chama de "desinvestimento na educação", em virtude, sobretudo, dos cortes.

Segundo dados divulgados pelo *site* G1.com¹³¹, o orçamento para a Educação, em 2020, em comparação ao orçamento apresentado para o ano de 2018, teve uma queda de 54% nos recursos destinados à infraestrutura para a Educação Básica. Uma das áreas mais afetadas é a Educação Infantil, com 30% a menos de recursos destinados a programas como o PROINFÂNCIA, através do qual são alocados recursos para ampliação e construção de creches.

A estrutura das escolas constitui-se um dos investimentos do padrão de qualidade proposto pelo CAQ/CAQi. No entanto, diferentemente das propostas das Bases que avançaram rapidamente no CNE e no MEC, o CAQi, conforme demandava o Parecer CNE/CEB Nº 8/2010 (que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública), ainda aguarda a sua homologação e regulamentação por parte do Ministério da Educação (MEC), desconsiderando, inclusive, a indicação do PNE, que previa sua implementação até junho de 2016, e do CAQ até junho de 2022. Desprezados nos discursos das Bases, as propostas do CAQi (depois de nove anos de espera) vêm sendo contestadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer CNE/CEB Nº 3/2019, no qual a relatora, Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro, questiona os insumos apontados pela proposta do CAQi e a competência da Câmara de Educação Básica do Conselho para definir o valor financeiro e a especificação do Custo Aluno Qualidade Inicial (competência esta, definida pelo Parecer CNE/CEB Nº 8/2010).

É importante compreender, nesse conjunto de medidas, que o CNE e o MEC decidiram por abandonar a discussão sobre o padrão de qualidade da educação, exatamente nos termos em que ele compromete a gestão pública como oferta das condições de igualdade (estrutura das redes de ensino, escolas e do trabalho docente, que exigem a garantia de financiamento e de políticas públicas específicas para atenderem suas múltiplas deficiências e necessidades). Como lembra Santomé (2003), "quando um Estado está comprometido com as políticas neoliberais, um dos primeiros sintomas que marcam essa orientação é que começa a ser aplicada uma

130 Disponível em <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3322>. Acesso em: 19 fev. 2020.

131 Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>. Acesso em: 8 fev. 2020.

política de corte dos gatos públicos" (p.41), como temos visto avançar no Brasil, desde a construção do golpe de 2016 e que afeta, de forma intensa, as redes e sistemas de ensino.

O desprezo pelos insumos e processos (assim como uma política sólida de garantia e ampliação do financiamento), está estritamente relacionado ao modelo e papel que a avaliação assume, numa perspectiva educacional regida sob os princípios e propósitos da gestão empresarial, que, como diz Freitas (2018), subordinam os objetivos da educação "aos interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimento e das necessidades do campo empresarial acuado pelas demandas dos trabalhadores e pelas transformações nos processos produtivos, que são dissimuladas na expressão "habilidades e competências para o século XXI" (p. 44).

Lima (2019) reflete acerca disso, elucidando:

Os “novos tempos” são o da reestruturação produtiva e do capital em sua versão neoliberal que necessita para a fuga de sua crise, aumentar o grau de exploração da força de trabalho introduzindo a racionalidade da “flexibilização” das relações trabalhistas, a captura da subjetividade dos trabalhadores para o processo produtivo e controle das mentes, tendo a pedagogia das competências papel fundamental para tais objetivos. É com tais objetivos que o discurso das habilidades e competências se torna fundamental para a formação de uma classe trabalhadora flexível e ajustada as necessidades do capital. (LIMA, 2019, p. 48-49)

No contexto das reformas, a avaliação (o Sistema Nacional de Avaliação) assume centralidade e se redefine, assumindo o papel de uma política reguladora e controladora (no sentido de vigilância e cerceamento da autonomia) das gestões das redes de ensino, das escolas, do trabalho docente e dos estudantes) e não das políticas públicas, como deveria ser. Santomé diz que esse reducionismo sobre o que é educação de qualidade não fica apenas na esfera das políticas públicas educacionais, pois "logo é aprendido, também, pelas famílias dos alunos, que estimuladas a se considerarem consumidores e consumidoras, exigirão critérios mensuráveis para poder julgar as escolas, tomar decisão e fazer escolhas para seus filhos e suas filhas" (SANTOMÉ, 2003, p. 67).

Uma vez que a ideia de avaliação da qualidade da educação perde seu foco nas políticas e é transferida para as escolas e professores, ocorre o que temos visto em proposições como o "Escola sem Partido" e o "Ensino Doméstico" que, baseadas em ideologias religiosas e valores familiares (que não estão na alçada de julgamento ou intervenção do Estado), objetivam interferir na organização da escola, da educação e da docência, retirando-lhes seu caráter laico, institucional, universal e intencional, para, em seu lugar, constituir uma educação a partir de

interesses e princípios individuais. Nesse deslocamento de responsabilidades (do fracasso da política para o fracasso da escola, do professor e do aluno), "a política se torna invisível, e isto trará repercussões negativas nas crianças pertencentes aos grupos sociais e econômicos mais desfavorecidos, pois a própria sociedade terá dificuldade para saber quais instâncias são responsáveis" (SANTOMÉ, 2003. p. 69).

Ao analisar esse contexto de submissão dos processos educativos formais ao individualismo, Freitas (2018) pontua:

A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não processo de "responsabilização" de cima para baixo. Deve permitir a construção de acordos a partir de diagnósticos locais que a) envolvam o desenvolvimento de modelos multidimensionais de avaliação; b) incluam aspectos qualitativos e quantitativos; c) desenhem processos de participação dos atores da escola e d) permitam a apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade escolar. No futuro, a demanda, portanto, tirará o foco da avaliação da aprendizagem através de testes e apostará na avaliação global da instituição, ou seja, no desenvolvimento de processos de Avaliação Institucional Participativa (AIP) (Sordi & Souza, 2009; Varany & Mendes, 2017). (FREITAS, 2018, p. 132)

Porém, quando as políticas educacionais se voltam para ajustar-se aos novos padrões de acumulação da sociedade capitalista (DUARTE, 2003), a avaliação não está comprometida com processos, mas com resultados. Resultados, por sua vez, são números, índices, estatísticas determinadas a partir de referências, objetivos, que são traçados à luz das finalidades gerais que se estabelecem para a educação, dentro de um determinado projeto de sociedade (como bem expressa a pedagogia das competências). Daí, vale lembrar o que Tonet (2018) destaca, "Qualidade não é, pois, uma determinação genérica e abstrata, mas sempre muito delimitada e concreta, uma vez que ela só pode ser definida em relação aos objetivos previamente fixados" (p.4). "Não caberia perguntar: qualidade para que; para quem? Qualidade para atingir que objetivos? (p.2)

No caso da Base, os dois documentos (da Educação Básica e da formação de professores) desassocia as propostas de currículo das outras políticas educacionais, bem como dos seus propósitos reais, buscando imprimir uma ideia de neutralidade que, de fato, não existe, voltando os objetivos da educação e das avaliações às metas formuladas pelos organismos internacionais (ligados aos setores econômicos), que, como já expusemos, controlam as políticas educacionais dos países da periferia do capitalismo global, como forma de expansão dos seus valores. Desse modo, é válido lembrar que

[...] não é possível pensar a educação sem que façamos alguns questionamentos e sempre, em coletividade: Que sociedade desejamos deixar como herança para nossos filhos, para as crianças e jovens de hoje e de amanhã? Como as amplas desigualdades, que excluem milhões de pessoas de seus direitos básicos, podem ser superadas? Qual perfil de homens e mulheres desejamos formar? Estas são algumas das indagações que sempre fazemos quando nos colocamos no exercício de pensar qual tarefa a educação e o trabalho docente assumem, diante do desafiante lugar que a escola ocupa nessa sociedade, marcada por tantos elementos contrastantes e desiguais. Não encontrar no texto da BNCC uma abordagem sólida sobre essas questões que, historicamente, nos moveram a pensar a educação, causa-nos não apenas um estranhamento, mas uma preocupação. Entendemos que qualquer proposta que incida no universo da vida escolar, que atue sobre o papel da escola e seus processos formativos, precisa explicitar, com clareza, qual intenção de sociedade está sendo defendida. (SENA, 2019, p. 17)

No projeto dos reformadores, a educação é afirmada como mero mecanismo de adaptação/adequação à lógica vigente e essa direção tem sentido inverso do que apontam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica (2013) que dizem ser o desafio posto pela contemporaneidade à educação, o de

[...] garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (MEC/SECADI/CNE, 2013, p. 16, grifos nossos)

Essa dimensão ampla da educação, afirmada nas Diretrizes Curriculares (DCN), desaparece do texto das Bases e das outras políticas que se articulam a elas, no processo atual das reformas na educação. A avaliação, por exemplo, tem assumido múltiplas tarefas, todas, porém, na linha do controle, a partir da redução da educação a indicadores de aprendizagem de algumas áreas do ensino, retirando da escola seu caráter formativo, o qual se define no Projeto Político-pedagógico que tem na sua essência a tarefa de explicitar qual modelo social aquele coletivo escolar entende como necessário manter ou superar.

Nesse sentido, Freitas (2018) no convida a refletir sobre o excessivo controle exercido pelas políticas reformistas em prol da supressão das diversidades e com vistas à disseminação de diretrizes uniformizantes, com base no teleguiamento da escola e dos professores.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente, sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocados por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõem a manifestações culturais diferenciadas, um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do Campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a "conviver com as exigências do século XXI", tudo mais está descartado e se transforma em algo opcional, já que não é cancelado pelas avaliações nacionais. (FREITAS, 2018, p. 81-82).

A primeira tarefa da função da avaliação dentro da lógica empresarial é a de definir o que se ensina nas escolas públicas. Isso tem ocorrido, gradativamente, nas últimas décadas, sobretudo, por conta dos testes padronizados, cujos "descritores de aprendizagem" da Prova Brasil, tem direcionado (e reduzido) o currículo escolar a componentes curriculares de três áreas (Língua Portuguesa, Matemática e mais recentemente, Ciências¹³²), medidos a partir de alguns conteúdos (via testes e provas) que, uma vez aferidos, se auto impõem como representativos das "aprendizagens necessárias", suficientes, portanto, para expressar a qualidade da educação.

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior à construção da base, como se uma vez que a base fosse estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais. (LOPES, 2018, p. 27).

Na concepção empresarial, a qualidade da educação acaba sendo reduzida, como diz Lopes (2018), a uma "vaga noção de qualidade do ensino, de assimilação de conteúdo, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações" (LOPES, 2018, p. 27). Nas Diretrizes Curriculares de 2013, este viés que o Sistema Nacional de Avaliação assumia já era questionado

132 A avaliação da proficiência nessa área só ocorre por amostragem e com turmas no nono ano do Ensino Fundamental.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? Como consequência desse método de avaliação externa, as estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? Lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais. (MEC/SECADI/CNE, 2013, p. 15)

A qualidade da educação, no viés empresarial da política nacional (já afirmada socialmente, sob o foco dos "indicadores de aprendizagem" do IDEB), dá lastro ao modelo curricular único (centrado em competências e metas) que, por sua vez, tem na padronização (que nas Bases é chamada de "nacional curricular comum") sua forma de controle sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. A avaliação controla, portanto, o currículo e os objetivos do currículo reafirmam o modelo de avaliação. A ênfase nas avaliações em larga escala, em indicadores externos à escola e aos sistemas de ensino, é indispensável para garantir a padronização curricular por competências, proposta na Base. Essa, por sua vez, atua, na verdade, como determinações sobre o perfil da juventude que sairá da Educação Básica e determina o lugar, o valor e a direção da educação pública. A avaliação, não podemos esquecer, "é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para a sociedade" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93). A tentativa de homogeneização do currículo e da avaliação serve a, pelo menos, três fins: o primeiro é fazer do pensamento hegemônico o pensamento único; como diz Duarte (2003), o objetivo é retirar da escola, do processo formativo da classe trabalhadora, a crítica radical ao modelo social vigente, minando as possibilidades de sua superação. O segundo é ampliar o controle sobre a gestão da educação nos Estados, Municípios e instituições (com foco nos professores), fortalecendo a presença do setor privado, fundamentalmente, do mercado de produção de meios e materiais de apoio pedagógico; e o terceiro (incluindo nesse item, as assessorias das grandes empresas, fundações e Institutos alinhados com o Todos pela Educação) é universalizar, no processo de ensino, os valores e ideologias capitalistas, reduzindo, ou buscando eliminar, as

dissidências, as contradições, as contraposições políticas, teóricas, econômicas, que denunciam as lutas de classe e fortalecem posturas democráticas, críticas e emancipatórias que tanto se reproduzem na escola, como a ultrapassam.

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que tiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 2001, p. 24)

Na realidade concreta, essa dinâmica de manipulação dos interesses burgueses, via educação, se materializa na redução do acesso aos conhecimentos históricos no processo formativo da classe trabalhadora, que ocorre tanto pelo lugar marginal das áreas do conhecimento (não aferidas nas avaliações) no currículo, quanto pela redução do conhecimento à níveis de aprendizagens que são apenas base para alguns aspectos do processo formativo escolar, mas que, uma vez tratados como fins e não como meios, levam o processo escolar a níveis distanciados de uma formação integral e plena, como propõem a LDBEN e a Constituição Federal, não uma apropriação da realidade pelo pensamento (DUARTE, 2003).

Essa lógica dominante é sustentada tanto pelo aparente (e crescente) consenso sobre o que expressam os indicadores de avaliação (que, como já dissemos antes, são vistos como representativos da qualidade da totalidade da educação) e, também, pela ascensão de teorias pedagógicas que reforçam, como diz Duarte (2003), as “ilusões da sociedade do conhecimento”, que fazem professores abdicarem do conhecimento teórico sólido como base para o trabalho docente e fazerem opções pelas técnicas, tecnologias e metodologias (ativas) que são utilizadas numa perspectiva de desprezo do papel do professor e do conhecimento histórico, no processo formativo. Estas teorias centram seus discursos na ideia de construção de habilidades para “mobilizar conhecimentos” que sirvam para lidar com as situações cotidianas (como expresso na BNCC), como se o conhecimento tivesse, como único fim, a necessidade imediata de resolver problemas práticos. Alimenta-se, ainda, a “ilusão” de que “o conhecimento é uma construção subjetiva ou uma convenção cultural e não uma apropriação da realidade pelo pensamento” (DUARTE, 2003).

Esse discurso é reforçado por muitas perspectivas pós-modernas que se utilizam de termos que distorcem propósitos de estratégias que podem ser colaborativas para fortalecimento

de processos de interesses coletivos, mas que acabam afirmando (de modo nem sempre explícito) a desvalorização do professor como par diferenciado no processo educativo, assim como dão certo tom de irrelevância ao conhecimento científico e teórico como base da formação escolar e profissional. Isto pode ser visto nas epistemologias que reforçam a lógica de que a aprendizagem ocorre através de percursos educativos onde não há um senso determinado de direção, que acabam por afirmar que é possível, sob o ponto de vista dos objetivos do processo escolar, a aquisição de conhecimentos pela espontaneidade, fruto do acaso, apenas pela experiência, observada ou vivenciada.

Como diz Snyders (2005), é evidente que "esse saber restrito não bastará para manter em funcionamento uma sociedade técnica e economicamente desenvolvida [...] tornando-se inevitável que uma reduzida elite se apodere dos conhecimentos profundos não disponibilizados a todos" nessas estruturas formativas tão incipientes. É importante lembrar que a educação, como sistema de ensino, tem finalidades, o que exige intencionalidade, planejamento, direcionamento dos processos educativos, tendo em vista que a Educação Escolar é constituída de períodos e etapas que se articulam em torno das finalidades gerais e específicas do sistema de ensino. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), o sistema é entendido como resultante de uma "atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos" (MEC/SECADI/CNE, 2013, p. 16). A educação tem na Constituição, na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares seus objetivos gerais explicitados, ou seja, as intencionalidades do processo educativo, e estas não se separam dos seus objetivos específicos. Contudo, a pedagogia capitalista, como lembram Onçay, Dalmagro et al. (2015), separa os objetivos gerais e específicos da educação, tornando estes últimos subsumidos em competências e habilidades que delineiam os testes e avaliações padronizados.

Desse modo, não se pode confundir a importância de abertura e dinamicidade dos processos escolares de vincular a escola às práticas sociais, de abrir diálogos com diferentes culturas, de potencializar o acesso à ciência e à tecnologia, de incentivar a autonomia crítica, criativa dos sujeitos, com ausência de direção e clareza de método. Menos ainda, dos distintos papéis de professores e alunos nesse processo. Numa visão oposta à BNC-Formação, as revogadas Diretrizes de Formação de Professores (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CP, Nº 02/2015), assinalava

§ 1º [...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da

formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Das distorções teóricas das pedagogias pós-modernas surgem os argumentos, contundentemente afirmados na BNCC e BNC-Formação, como fazer espontâneo (geralmente utilizado como sinônimo, equivocadamente, de autonomia), nos quais os alunos são estimulados a aprenderem sozinhos, experimentando, observando, baseados em seus próprios parâmetros, numa perigosa inversão de papéis, que leva o professor a ser, apenas, um mediador, um criador de estratégias interessantes a serem desenvolvidas, para que o aluno (por ele mesmo) busque o conhecimento, um monitor.

Barreto (2004), faz uma importante observação, na tentativa de precisar as ideias subjacentes a essa desvirtuação do papel do professor nesse ideário capitalista e mercadológico de educação:

Cabe acrescentar, ainda, que, já no *Dicionário Houaiss*, o monitor é identificado à “pessoa que organiza, administra e orienta turmas de telealunos, promovendo reuniões, estudos em grupo, responsabilizando-se pelas matrículas, pelos testes preparatórios etc.”. Em outras palavras, este sentido está não apenas legitimado, mas sedimentado, documentado em uma obra de referência. (p. 1187)

Somemos este cenário ao estímulo à autonomia do aluno, como tem sido equivocadamente tratado nas pedagogias do “aprender a aprender”, como Diz Duarte (2003), quando elas "estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém" (p.8). Da mesma forma, há uma supervalorização dos métodos que os próprios alunos podem desenvolver para aprender, do que aprender os conhecimentos já acumulados historicamente, sendo dada mais ênfase à forma do que ao conhecimento em si (DUARTE, 2013).

Todo esse cenário é extremamente propício para que se infiltrem na Educação os valores do grande capital, os quais se consolidam via materiais didáticos e de apoio pedagógico, cursos, programas e projetos que têm substituído a política dos sistemas e ensino, retirando da escola, do âmbito das Secretarias e dos coletivos docentes, a condição de pensar suas políticas e seus processos. É dessa configuração de perda ou entrega da autonomia que as grandes empresas de tecnologias, bem como as grandes fundações que vendem a ideologia do capital mundial,

atuam, estimulando práticas, nas quais as plataformas *on-line*, os *softwares* passam a substituir o professor e seu papel.

Lembremos que no Programa Brasil Digital do Movimento Brasil Competitivo (MBC), uma das metas é “orientar as ações governamentais para incentivar as compras públicas voltadas à Inovação Tecnológica e ao fomento do Empreendedorismo local” (MBC, 2016, p. 6), além de incluir o uso das tecnologias no currículo escolar. Essa abordagem aparece reforçada na BNCC, ao afirmar que “a educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo: o desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera valor ao produto ou ao serviço, quando articulado às habilidades e valores.” (MEC, 2018 p. 1). Na lógica da Base, é esse conhecimento instável (sempre novo, rápido, provisório), produto de alto valor no mercado, que as competências devem garantir formar, tendo como meio principal as tecnologias da informação e comunicação (TIC).

As atuais reformas consolidaram, na base curricular, os preceitos do mundo empresarial que, ao disseminar seus valores e afirmarem, neles, sua ideologia, entregam toda as etapas da educação pública ao setor privado, não restando aos sistemas de ensino, escolas, professores, espaço para tomar decisões, para exercer sua autonomia política, pedagógica e de gestão, tão marcada nos princípios constitucionais, que tanto reconhecem os municípios e estados como entes federados autônomos, como garantem aos docentes e aos órgãos gestores da educação o direito de construírem suas propostas educativas, à luz de suas realidades e demandas tão desiguais e distintas. Para a Educação do Campo, essa autonomia é fundamental para uma concepção de escola capaz de “elevar o patamar cultural da comunidade, socializando ferramentas para que as pessoas possam ler e transformar o mundo de forma crítica e aprendam a produzir e socializar conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões” (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p 61).

Uma vez apreendida a ideia da educação como reprodutora de conhecimentos adequados à dinâmica avassaladora dos interesses de mercado, uma vez retirada das escolas, conselhos e sistemas de ensino a condição de decidirem, planejarem e acompanharem suas propostas e processos, há um deslocamento da gestão da educação para outros setores, como, por exemplo, as fundações, institutos, empresas, que aparecem camufladas em movimentos como o “Todos pela Educação”, o Movimento pela Base, ou mesmo, de forma direta, nos eventos que reúnem gestores públicos (governadores, prefeitos), a partir de ofertas de assessorias técnicas com conteúdos *on-line* gratuitos, que 'capturam' a autonomia dos sujeitos locais com a oferta de tudo pronto, simples e rápido de ser acessado em suas plataformas

gigantes, recheadas de aplicativos, tutoriais, guias, materiais didáticos, cartilhas, que trazem, passo a passo, o que os gestores, professores, alunos e até mesmo as famílias, devem aprender, divulgar e implementar em suas práticas cotidianas, para 'elevarem a qualidade da educação' a partir de padrões que estes mesmos setores definiram como referência, como apontamos em outro trabalho.

As grandes editoras estão em festa, já adequaram seus kits à promessa de “nos adote e eleve o IDEB”, tendo como mote, a ideia de que a melhoria da qualidade da educação traduz-se pelo “bom” desempenho de estudantes em um conjunto de conteúdos e habilidades de duas ou três áreas do conhecimento, passíveis de serem aferidos nas provas e testes padronizados. É, de fato, um negócio muito rentável. Uma grande rede de empresas “amigas da escola, da educação”, disfarçadas de organizações sem fins lucrativos, de movimentos em defesa da educação ou de projetos educacionais, produz o teste em escala municipal, estadual ou nacional, o livro didático, o *software*, os cursos de formação continuada, a Pós-graduação em EAD, as palestras gratuitas nos eventos de prefeitos e governadores, bem como nas jornadas pedagógicas, a consultoria sem custos para as secretarias de educação e, no fim das contas, comandam um grande e rentável negócio chamado educação pública. (SENA, 2019, p. 23)

Como prova do valioso mercado educacional, ao tempo que são cortados recursos destinados à infraestrutura da Educação Básica, o governo aumentou em 24% o orçamento para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), subindo de R\$ 1,9 bilhão para R\$ 2,3 bilhões, segundo informações do “Todos pela Educação” ao site do G1.com¹³³ em setembro de 2019.

Chauí (2003) traz uma contundente reflexão a respeito da fragilidade de materiais de formações e estratégias efêmeras, sem compromisso com a história e com o “chão da escola”:

Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo *paper*, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com “efeitos especiais”. Para a ideologia pós-moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-temporal enquanto estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e de pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade. (CHAUÍ, 2003, p. 7)

133 Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>> Acesso em 18 fev 2020.

Vejamos que, partindo-se da lógica de que tudo está 'disponível' e basta adquirir habilidades para acessar, o professor não precisa ter na sua formação conhecimentos teóricos sólidos para organizar o ensino e seus processos de aprendizagem, e sim, a habilidade de 'mobilizar' conhecimentos, estratégias e observar outras experiências para reproduzi-las, replicá-las, ser multiplicador, estimulador, motivador da aprendizagem dos alunos. É desde essa lógica que o uso das TIC no processo educativo escolar acaba sendo fortemente estimulado na Base, numa perspectiva de retorno ao tecnicismo que, segundo Freitas (2018), apoiado em outra base tecnológica, cumpre o objetivo de

Redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola inserida em um livre mercado competitivo. Com trabalhador desqualificado e mais dependente da tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptados aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho. (FREITAS, 2018, p. 108)

É daí que a BNC-Formação sustenta o discurso de que o problema maior da formação de professores no Brasil e, portanto, da qualidade (ou da sua falta) na Educação Básica, é o excesso de teoria nos cursos de licenciatura, e de pouca prática. Na BNC-Formação, o tom que se dá ao discurso da prática é a partir do entendimento de que há uma separação entre teoria e prática, bem como uma independência entre a base teórica e o que a BNC-Formação vai chamar de 'conhecimento pedagógico', 'conhecimento profissional e prática profissional', que se reduzem, na sua descrição, à forma de ensinar os conteúdos previstos na BNCC.

Na BNC-Formação é possível observar a precarização da formação teórica apresentada no quadro das competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores, no qual se ressalta valores e comportamentos que levam a formação docente para o viés do engajamento pessoal, da auto responsabilização do professor pelos processos educativos, sem nenhuma vinculação destes com as outras determinações da educação e suas políticas ou, tampouco, com as outras mediações sociais. As competências da BNC-Formação retiram toda a dimensão científica da docência, da educação, colocando os processos pedagógicos no âmbito dos aspectos psicológicos, auto motivacionais e a formação sob a responsabilidade exclusiva dos futuros docentes e não das instituições formadoras, das políticas para este fim. A dimensão do conhecimento como produção científica e histórica é inteiramente retirada para dar lugar ao que se chama de "objetos do conhecimento" que, na Base, constituem-se dos conteúdos apresentados pela BNCC.

São princípios norteadores da organização curricular dos cursos, destinados à formação docente, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC, os seguintes: [...] (b) **reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática escolar**, a qual deve ir muito além do momento do estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto **nos conteúdos educacionais e pedagógicos**, quanto nos **específicos da área do conhecimento que será objeto de ensino** do futuro professor. [...] (f) fortalecimento do protagonismo e da **autonomia** dos licenciandos para **serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional**; [...] (l) aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas de conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o **compromisso** com as **metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes**, dentre outros; (MEC/ CNE, 2019, p. 14., grifos nossos)

É uma grave e drástica alteração na formação de professores, que abre mão dos conhecimentos teóricos como base para a formação profissional, para validar teorias com ênfase no treinamento, no ensinar a fazer, como se a educação, o ensino e a aprendizagem, se reduzissem às técnicas que prescindem do conhecimento teórico como base. A docência e a educação perdem seu lugar como campo epistemológico de saberes específicos e cientificamente consolidados, para serem lugar de treinamento de executores de tarefas. A Pedagogia das Competências, como diz Duarte (2003), faz com que o ensino ceda lugar ao treinamento (*coaching*), o que decorre, segundo o autor, de preceitos divulgados por Perrenoud (1999), que tem por base o entendimento de que as competências, "se constroem no exercício de situações complexas, o aprender fazendo, o *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey". (DUARTE, 2003, p. 06).

Essa visão de treinamento e de mera instrumentalização do professor se explicita no texto da BNC-Formação.

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos, e vivenciados pelo licenciando. É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC. (MEC/CNE, 2019, p. 19)

O caminho que se segue, em decorrência deste percurso das reformas, é a validação da meritocracia como condição das políticas, o afastamento do poder público das suas obrigações

com a estrutura das políticas educacionais. A perspectiva meritocrática não apenas fortalece a política de desvalorização do magistério, mas sedimenta um discurso autocrático, universalista e mercadológico, pondo a educação formal num lugar de objeto de consumo. Isso se evidencia quando refletimos sobre as bonificações, premiações, com as políticas de bolsas, que deslocam o debate sobre as necessidades e reivindicações coletivas do âmbito das políticas universais e afirmam o lugar da competitividade entre as instituições, escolas, professores e alunos, outorgando a retirada de direitos, num claro incentivo às posturas individualistas, cujo foco está no ganho pessoal em detrimento dos direitos da coletividade, da escola, bem como das redes e sistemas de ensino. Para isso, a avaliação é elemento central, atuando, estritamente, no controle da produtividade das gestões públicas, das escolas, dos profissionais, dos alunos e, o mais grave, do financiamento. Sob os princípios da gestão empresarial, a Educação e as políticas sociais passam a ser drasticamente reduzidas, pois uma vez que não geram mais valia ao capital, elas têm seus cortes justificados como gastos excessivos do Estado com setores que não têm relação direta com o aumento da economia. Como observa Nascimento (2013), na "[...] dinâmica de universalização para além dos interesses das necessidades locais, os Estados nacionais transformaram-se em clientes dos grandes conglomerados, das instituições econômicas como o FMI, OMC". (p. 30).

Embora os princípios das reformas em andamento venham aproximando a educação dos interesses empresariais, isso não significa que a Educação terá maior suporte financeiro para suas demandas, ao contrário, é provável que ela tenha que se ajustar às regras da economia adotada pelo Estado de viés empresarial que, através da avaliação de desempenho, amplia sua função reguladora e controladora das redes e sistemas de ensino. É nesse alinhamento que o MEC tem anunciado a intenção de criar um Instituto Nacional para avaliar cursos, alunos, professores e vincular os dados dessas avaliações aos planos de carreira do magistério. Assim, como já ocorre em diversos Estados, com a política de bônus e prêmios (a exemplo do Ceará e Pernambuco), a meritocracia (sustentada pela política de avaliação nos moldes do modelo empresarial) vai sendo fortalecida como cultura da gestão na educação; é a retomada do conceito da 'nova gestão pública'¹³⁴, no qual o Estado se adéqua às necessidades da reestruturação do capital, alterando o seu papel e o fim das políticas públicas. O que pode vir a ocorrer é que

134 O conceito de "nova gestão pública" refere-se aos modelos pós-burocráticos que efetivam os valores neoliberais (implementados com destaque nas décadas de 1970 e 1990 quando o papel do Estado passa por transformações visando se ajustar às estruturas da economia em crise) "buscando, assim, paralelamente, a iniciativa de liberar as forças do mercado e reduzir o tamanho e as ações do Estado, aumentar a eficiência do setor público e reduzir o seu custo" (CÓSSIO, 2018, p. 67), à luz do modelo empresarial das grandes corporações, reorganizando os princípios institucionais a partir de valores como competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia.

essa mesma lógica alcance o financiamento. É relevante lembrar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) passará por revisão em 2020 e as possibilidades de suas normatizações e regramentos vincularem o repasse de parte do financiamento da educação, nos Estados, Municípios e ou Escolas, a indicadores de desempenho são reais e decisivas.

Para Freitas (2018), essa é uma dinâmica que gera uma espécie de asfixia no setor público "enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública" (p. 56). Ainda segundo o autor, há uma agenda oculta no discurso de "qualidade da educação para todos", pautado pela reforma empresarial, que "está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado" (FREITAS, 2018, p. 56). É nesse sentido que Caldart, Pereira *et al.* (2012) vão dizer que se constitui em agenda permanente dos movimentos da Educação do Campo a disputa pelo "fundo público para educação, formação técnica, saúde, cultura, apoio à agricultura Camponesa e ao acesso à moradia, entre outros, [...] dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no Campo, pelo agronegócio" (p. 16).

Todas estas questões se constituem enfrentamentos inevitáveis para a Educação do Campo, na atualidade. Tal modalidade de educação precisa ser concebida como luta social, como uma educação de classe inserida no sistema de ensino público estatal, financiada e mantida por ele (como deve ser), precisa considerar as reformas em curso como propostas educacionais vinculadas a um projeto histórico contrário, ou melhor, antagônico àquele proposto pelos movimentos camponeses. Como destacamos, as reformas curriculares (que compreendemos como materialização dos valores do capitalismo global), somadas às outras políticas (financiamento, avaliação, produção de material didático, entre outras), afetam diretamente a Educação do Campo, cujo princípio é a formação humana na defesa de um projeto emancipatório. Como diz Frigotto (2007), "a tomada de consciência, da forma mais ampla possível, dessa realidade histórica para que constitua um elemento de ação política, é fundamental (p. 69).

Compreendemos que o cenário educacional, que expomos como desafio para a Educação do Campo, não nasce com a "nova" Base das atuais reformas, mas ele se aprofunda, tanto pela expansão dos valores capitalistas (como apresentamos nas seções anteriores), quanto pela ascensão do Bolsonarismo, que potencializou a presença do grande capital em diversos setores do governo, os quais passaram a definir, exclusivamente, os rumos das políticas públicas, dentre elas, as de Educação. Diferente do período anterior ao afastamento da

Presidente Dilma Rousseff, a Educação do Campo não tem espaço nessa conjuntura atual, sobretudo, por que há um amplo interesse dos grandes latifundiários nas terras dos camponeses, especialmente, as áreas de reforma agrária, indígenas e quilombolas, até então "protegidas" pela seguridade de legislações que, mesmo com muitos limites efetivos, funcionaram sob a égide de um estado democrático de direito.

Ainda que os governos petistas, Lula e Dilma, não tenham atendido a todas as reivindicações dos movimentos camponeses, dentre elas, o avanço na política fundiária, e tenham trabalhado na equivocada perspectiva da aliança de classes, mantendo, portanto, laços íntimos com o grande empresariado, havia a segurança de princípios democráticos que fizeram a Educação do Campo e outras propostas contra hegemônicas avançarem dentro das políticas estatais (embora isso não tenha ocorrido sem embates). O cenário político atual é muito distante disso e os camponeses, vistos como sujeitos de direitos até então, hoje são tratados como 'bandidos', 'baderneiros' não apenas pelo velho e já conhecido discurso da grande mídia de massa ou da classe média, mas pelos representantes dos mais altos cargos do Estado brasileiro, o que, na nossa visão, modifica radicalmente as possibilidades de avanço das propostas emancipatórias e triplica os desafios da organização e das lutas sociais.

A opção por um projeto de desenvolvimento significa um comprometimento como determinado projeto societário, portanto, um conjunto de princípios, valores e ideias que apontam devir, um vir-a-ser que é, fundamentalmente, uma opção política de caráter totalizante complexo, capaz de articular múltiplos sujeitos concretos e, como tal, deve referendar práticas e experiências concretas que devem realizar-se no presente, como antecipação possível e condicionador do futuro desejado. (AZEVEDO; RUFINO, 2013 p.151)

As Bases Curriculares são recentes (ainda que seus preceitos não sejam novos), muitos coletivos ainda a compreendem como "mais uma" reforma que não trará efeitos maiores, assim como foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, como explicitamos até aqui, diferentemente dos Parâmetros da década de 1990, o contexto educacional, político e, também, estrutural do trabalho e do capital, difere em vários aspectos daquela década. Junto a isso, os princípios destas reformas foram devidamente aprofundados e incorporados na gestão da educação pública, nas últimas décadas, inclusive, por meio dos Programas governamentais, sobretudo, os federais. As reformas da década de 1990 foram, sem dúvidas, importante lastro para o que vemos em curso no momento histórico atual, e esse fato requer que se reconfigurem as estratégias de luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, especialmente em defesa da educação pública, cujas medidas governamentais, assim como as inúmeras alterações nos textos legais, têm desprezado o princípio constitucional da gratuidade, abrindo

caminhos que apontam a privatização como horizonte possível. Estes aspectos precisam ser observados pelos movimentos sociais camponeses, lembrando, inclusive, que os referenciais teóricos e marcos legais que sustentam perspectivas educacionais como a Educação do Campo foram colocados fora do foco de visão dos sistemas de ensino e das escolas, a partir da ênfase na obrigatoriedade das competências da Base, que tornou dispensável tudo que a excede.

7. 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: desafios e perspectivas para a escola e para os processos formativos nas Redes e Sistemas de Ensino

Lembramos que o objetivo da pesquisa que gerou esta tese foi compreender os desafios que estão colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital. Nesse sentido, é válido, depois das tantas análises trazidas no percurso teórico traçado, colocar em evidência que, tanto a Educação do Campo como a cultura digital foram tomadas como categorias macro de análise. As escutas com os sujeitos colaboradores nos levaram à compreensão (fundamento básico dessa tese) de que há uma estreita relação entre a cultura digital (que já se embrenhou no cotidiano das comunidades do Campo) e o processo de reestruturação do trabalho e do capital (que, no Campo, se apresenta, também, como agronegócio).

A dinâmica das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais se constitui de valores e práticas que acentuam a ideologia capitalista no Campo e, ao mesmo tempo, propicia uma abertura comunicacional e acesso informacional que é um direito e uma reivindicação dos sujeitos. Os colaboradores nos apresentaram uma diversidade de elementos que revelam duas importantes constatações que vão explicitar essas relações: uma, é que eles estão atentos ao fato de que há intensas transformações em curso e explicitam, em suas percepções, muitas tentativas de compreender o complexo e contraditório cenário que se expressa na dialética das utopias e distopias, ameaças e possibilidades, ganhos e perdas, que o avanço tecnológico lhes possibilitou.

Eu entendo cultura digital muito pela forma como a gente se relaciona com esses instrumentos que são criados, seja desde um celular, que hoje é como um computador em sua mão, até esses próximos instrumentos que vão ser criados, essas ferramentas, como a impressora 3d. A gente está vivendo esse momento de transição entre a terceira e a quarta revolução industrial [...] A forma como a gente manipula, por exemplo, essas ferramentas, está muito distante do que realmente a gente pode fazer com elas. Um bom exemplo disso é a diferença do acesso, a gente vai para as comunidades, aquele agricultor, aquela Camponesa de 50 anos, não têm muito interesse em ter um telefone como esse (aponta para o smartfone), tem. Todos naquele analógico ainda. Aí, minha pergunta é porque que eles não se apropriam daquilo, se é pela falta de informação suficiente, se é pelo desinteresse deles, de não ver aquilo

como uma necessidade real, a partir da construção de vida deles... uma vez, eu aqui em Massaroca, fui fazer atividades com as crianças, todas as crianças a partir de seis anos já tinham um smartfone na mão. Era proibido na sala de aula, mas todas elas tinham acesso e tinham uma percepção totalmente diferente. (RMO, Roda de Conversa)

A outra questão diz respeito ao fato de que é no exercício de pensar as dinâmicas destas transformações cotidianas que se evidenciam intensas relações da educação e da escola com as outras mediações sociais. As rodas de conversa com os sujeitos das escolas e comunidades não pautaram a escola, nem tampouco as questões específicas da educação, estas questões foram tratadas em âmbito geral, e apenas com o grupo de pesquisadores e movimentos sociais, a discussão das tecnologias na escola não constava no roteiro metodológico da Roda de Conversa. No entanto, os coletivos trouxeram tais especificidades em suas análises e elas nos levaram a outras dimensões de desafios que a Educação do Campo tem pela frente, sobretudo, quanto à organização do trabalho pedagógico nas escolas, diante da presença das tecnologias na vida dos alunos, professores e comunidade. Tomando por base o que destacam Caldart, Pereira, *et al.* (2012), compreendemos que

[...] a especificidade da Educação do Campo está no Campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do Campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível. (p.14)

Como bem evidenciaram os sujeitos colaboradores, as mudanças em curso têm profundos efeitos no cotidiano do Campo e, conseqüentemente, da educação, que, como dissemos, se materializam, também, pelas reformas que afinam os laços da Educação com o mercado, com os modelos de gestão das empresas e com os princípios do capitalismo globalizado, que tem no avanço tecnológico, inclusive, nas tecnologias da informação e comunicação (TIC), importantes canais de afirmação de seus valores e da sua lógica de expansão. Na estrutura das reformas da Educação, estes valores se materializam pelo currículo, pelas políticas de formação de professores, na estrutura das avaliações, nos formatos e conteúdo dos materiais didáticos e de apoio pedagógico, nas formas como a gestão das redes, sistemas e escolas se estruturam (inclusive, pelas condições de financiamento), bem como nas relações

entre os estudantes, professores, gestores, e destes com os pais, que findam, no seu todo, numa reconfiguração da escola e da sua relação com as outras práticas sociais.

Eu tava vendo no Globo S/A, que a globo sai no mundo olhando os grandes empreendimentos de sucesso e aí tem uma empresa de alta tecnologia, que são trinta e duas pessoas trabalhando, todas elas trabalham de casa. Se a máquina deu um problema, eles fazem impressão em tela de aço ou é algum outro minério, se a máquina der problema, eles, de casa resolvem o problema pela internet, ajeitam ali o software e a máquina volta a funcionar certinho... e aí, a juventude dessa cidade está trabalhando em quê, tá servindo de quê? Então a gente pode, agora, todo mundo ser feliz, viver bem, passar doze horas do dia só tendo acesso à arte, à cultura, ao entretenimento, mas vai comer como, se a galera não plantar ou não tiver dinheiro para comprar alimento? Ou, por exemplo, tantos jovens que eu vejo hoje que não tem trabalho, não tem uma perspectiva, mas tem um diabo de uma internet que eles passam o dia, dormem e acordam no outro dia, não tem emprego mas tem dados móveis, pegam um dinheirinho ou outro, bota crédito, tem acesso e fica ali a vida... isso eu acho que a gente vai precisar enfrentar na cultura digital, como vai ser desastrosa essa informatização, robotização, tem até um livro muito bom de um judeu chamado Yuval Noah Harari, chamado “21 lições para o século XXI”. Ele diz que ou a gente começa a entender quais os efeitos da biotecnologia, da nanotecnologia na vida das pessoas ou a gente não sabe o que vai ser o nosso futuro. (RMO, Roda de Conversa)

No viés das reformas, a introdução de competências voltadas para as tecnologias é bastante expressiva. Na BNCC, encontramos duas competências diretamente relacionadas a este tema:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 8, grifo nosso)

Estas competências que envolvem as tecnologias, contudo, não aparecem sozinhas, elas estão ligadas a dois importantes conceitos que vão lhes dar configurações bem diferentes do que o texto das competências expressa, de forma suave, e sobre as quais é quase impossível de haver discordâncias sobre sua relevância, são eles: 'inovação' e 'metodologias ativas', que vão reforçar os dois pressupostos que apresentamos anteriormente: o primeiro é de que a escola só é inovadora se fizer uso das tecnologias digitais (ou voltar suas práticas a este fim); o segundo, é a subsunção do conceito de participação (tão fundamental para o fortalecimento das práticas

democráticas na escola), por "tarefas", atividades nas quais os alunos tomam a dianteira do processo de ensino e os professores viram orientadores, facilitadores ou instrutores.

Essa perspectiva reforçada na BNCC, por um lado, valoriza os meios, as formas, as estratégias, em detrimento do conteúdo que acaba tendo papel menos relevante no processo, reforçando a lógica de que a técnica prescinde do conhecimento teórico-científico básico, ou apenas se vale dele, para fins específicos e práticos, que as necessidades imediatas requerem. Por outro, defende que o trabalho pedagógico deve voltar-se para a resolução de problemas imediatos, a partir da equivocada posição de que a escola deve decidir o que ensinar, a partir dos interesses dos alunos, e não das necessidades socioeducativas do processo de escolarização. Como alertam Neves, Cordeiro, et. al. (2010),

A sociedade capitalista contemporânea vem imprimindo com muita astúcia, uma lógica material e simbólica de narcisismo, individualismo, competitividade e consumismo sobre o ser humano e as relações sociais, restringindo-se e fundando-se na premissa da “formação para o mercado de trabalho”, deslocando e rebaixando a formação humana a “treino, adestramento”, “alienação e despolitização da história”. (p. 59)

Outro foco do debate das tecnologias, nas reformas, está voltado para o desenvolvimento de habilidades, procedimentos e valores solicitados pelas novas configurações do mercado, tendo em vista a afirmativa de que são estas as ‘exigências contemporâneas’, que, uma vez atendidas, garantem que os jovens, ao saírem da escola, terão mais chances de terem seus empregos garantidos ou, ao menos, melhores possibilidades de uma ocupação, no dinâmico mundo tecnológico do mercado, ao qual estarão devidamente adaptados.

Contudo, no contexto da Educação do Campo, é imprescindível compreender, como analisa Druck (2019), que as transformações no mundo do trabalho, como discorremos em seções anteriores, ocorrem sob a lógica da "razão neoliberal, estando, portanto, embasadas em valores e práticas como empreendedorismo, auto exploração, individualismo e concorrência, "justificadas e fetichizadas pelas tecnologias da informação, que ocultam as relações de assalariamento e implodem o emprego e a proteção social, dificultando as ações coletivas e de solidariedade de classe" (DRUCK, 2019, p. 1), e que constituem parte do que Antunes (2012) chama de "nova morfologia do trabalho", caracterizada, sobretudo, pela flexibilidade e precariedade. Barreto (2004) nos ajuda nessa análise ao enfatizar que

No que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o “abandono da categoria *trabalho* pelas categorias *da prática, prática reflexiva*” (Freitas, 2003, p. 1.096) tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser

usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (Barreto, 2002). A própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente. (p. 1186)

Um terceiro foco de abordagem das tecnologias nas reformas, recupera a velha ideia de uso das TIC como instrumentos para 'diversificar', 'quebrar a rotina', 'deixar o conteúdo mais leve', ou mesmo para deixar as aulas mais significativas, afirmando o lugar desqualificado, desinteressante e até desnecessário do professor, do ensino e do conteúdo clássico das áreas do conhecimento. O discurso hegemônico sobre as TIC na educação tem afirmado o deslocamento do papel do professor, levando, como lembra Barreto (2004), "os organismos internacionais às últimas consequências, posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos". (p. 1189). A autora diz ainda que

Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados. (p.1189)

Nesse tipo de abordagem sobre a inserção das tecnologias no cotidiano escolar, há uma defesa de que os resultados ruins da educação se devem à falta de criatividade do professor, de metodologias atrativas e do ensino dos conteúdos tradicionais, os quais são cansativos, deslocados das necessidades imediatas e práticas que a vida requer, agora.

Então, hoje em dia a gente percebe que aquela frase “o mais importante é parecer do que ser”... é mais importante parecer estar feliz, parecer sem bem-sucedido, parecer... e a gente faz isso mediado pelas tecnologias, é o instagran, o facebook, ... (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

Todas estas questões, tão concretamente demarcadas, acabam por fortalecer uma certa desconfiança sobre o uso das tecnologias nos processos educativos escolares, primeiro, pelo receio de elas agravarem valores como individualismo, isolamento, desinteresse pelas aulas, por estimularem o consumismo, de serem meios de desviar a atenção das crianças e jovens, das questões relevantes do dia a dia comunitário e familiar e, mais recentemente, pelos crescentes episódios de vigilância e perseguição aos docentes, estimulados por proposições como o Escola sem Partido e o discurso sobre a imposição da "ideologia de gênero", especialmente, nas escolas ligadas aos movimentos sociais, bem como naquelas que possuem propostas pedagógicas de

caráter mais progressista, incluindo aí as instituições de ensino superior. Como diz Barreto (2004), "o campo da ideologia foi reconfigurado para promover as condições mais favoráveis às mudanças pretendidas" (p. 1195), pelo projeto hegemônico da ultradireitista no Brasil, expresso nas reformas educacionais, sobretudo, do currículo.

No entanto, das tantas questões desveladas nesta pesquisa uma delas é a compreensão de que, independentemente de estas dúvidas perpassarem as escolas, a inserção das tecnologias no cotidiano já traz, por si, alterações que afetam a vida familiar, comunitária e, obviamente escolar, mesmo que elas ainda não façam parte dos processos de planejamento docente. Embora saibamos que o acesso às tecnologias digitais no Campo poderá levar muitas décadas para ser universalizado, podemos afirmar que a cultura digital já está embrenhada na vida dos Camponeses, mesmo diante das precárias condições do uso das TIC, impostas pela escassez, insuficiência e ineficiência das políticas públicas para o Campo. Entretanto, de formas cada vez mais naturalizadas, os hábitos cotidianos são influenciados pelo movimento provocativo da presença das Redes Sociais, dos aplicativos diversos e das muitas facilidades de acesso à comunicação e informação que as tecnologias digitais trouxeram para a vida das comunidades onde elas já são acessadas.

É engraçado assim, porque nós, como educadores, a gente sabe que é muito importante. Mas a gente sendo educador, a gente também é pai de família, é mãe de família, né? E às vezes eu me deparo com situações assim, complicadas dentro de casa, porque é aquela questão que vocês colocaram aí. Nós estamos todos ali dentro de casa, mas na hora de uma conversa, ele me manda mensagem. Meu filho me manda, por exemplo né, o mais velho.. ele tá lá dentro de casa e ele fica mandando mensagem pra mim pelo celular. Eu não respondo. E ele: "mãe, você não tá vendo não?" Eu digo: "venha falar comigo olhando no meu rosto. Não precisa mandar mensagem, a gente tá aqui no mesmo espaço" E, assim, é uma coisa que a gente tá vivenciando e às vezes a gente também tem dificuldade de entrar num consenso, né? Então, assim, é algo que não tá fora de nenhuma realidade. (P2, E, Roda de Conversa 2)

Como bem expressaram os colaboradores desta pesquisa, juntamente com todos os acessos tecnológicos (desejados) chegam, também, várias necessidades e imposições (desejadas, inesperadas ou indesejadas) que complexificam as relações familiares, comunitárias e educativas (seja no espaço escolar, nos movimentos e organizações sociais) e que alteram as percepções dos sujeitos sobre si e o mundo que lhes rodeia. Toda essa dinâmica requer um amplo esforço para compreender como essa processualidade se constitui, quais seus elementos contraditórios, bem como suas conexões com o cotidiano da escola e da Educação do Campo. Para Dias e Couto (2011),

O que temos, na realidade, é um processo histórico e político mais amplo, que não se inicia com a popularização da Internet, mas com a globalização – implantação das redes mundiais de informação e comunicação. A popularização da internet, no entanto, é parte desse processo. E nele as redes sociais assumem papel preponderante no que diz respeito à divulgação do conhecimento e aos modos de subjetivação e individuação do sujeito. (p.633)

Como o conhecimento ampliou suas formas de disseminação e produção, as percepções sobre o mundo também passam a ser alteradas, a internet que é espaço de trânsito amplo, disponibiliza tudo ao mesmo tempo e nem tudo é controlado, embora haja muitos meios de controle em sua estrutura e forma. Mas, é fato que, no que diz respeito ao conhecimento, aos processos de aprendizagem na escola, esse movimento, desestabiliza o instituído e abre lacunas no processo escolar, as quais, especialmente, na Educação do Campo, não têm sido, efetivamente, debatidas, como apontaram os colaboradores. Para Dias e Couto (2011)

As instituições de ensino são espaços discursivos logicamente estabilizados, administrados, nos quais, através de regras, normas, técnicas materiais, supõe-se que o sujeito sabe do que se está falando, pois quem lhe fala está estabelecido como detentor do saber e responsável, segundo Pêcheux (2008), por diversas ordens. É esta ordem que as mídias sociais vão desestabilizar. É com esse sentido estabilizado do saber, da arte, da cultura, que elas vão mexer. (p. 644)

Na reflexão das autoras, aparecem dois importantes pontos a se considerar. O primeiro deles diz respeito à forma como a escola se estrutura, suas regras, sua lógica de organização do tempo-espaço. O outro, ao papel do professor como condutor do processo escolar e do ensino. Observemos que as autoras tratam esses dois aspectos desde uma visão que questiona a ordem e o lugar diferenciado do professor e os colocam no centro das mudanças que a cultura digital vem instalar na escola. Um primeiro alerta, quanto a esse discurso, é que ele tem sido a base das afirmações pós-modernas que tem servido, muito mais, para um desprezo significativo da importância da escola e da docência. Essa lógica é reiterada por Levy (1999) quando diz que as estruturas formais de ensino estão em dissonância com o atual (a cibercultura), uma vez que, segundo o autor, “[...] o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos” (p. 158).

Discordamos da afirmativa de Levy (1999), inclusive por que ela pode levar a um certo desprezo pela escola, pela organicidade e intencionalidade dos processos educativos nesta instância. No entanto, não deixamos de considerar que o formato fechado da escola quanto a ausência de diálogo entre alunos e professores, escola e comunidade, escola e lutas sociais, quanto à inadequação do tempo e espaço às peculiaridades e características culturais, climáticas,

do trabalho dos seus sujeitos, são sim, aspectos que devem ser redefinidos na escola. Nesse âmbito das características culturais, por exemplo, se a escola as observar como aspectos relevantes para sua organização, a cultura digital, ou seja, os processos de interação dos sujeitos com as tecnologias, com as formas de acessar e produzir o conhecimento e a informação podem redefinir os formatos da escola, reorientar a relação dos alunos com o conhecimento e as possibilidades pedagógicas do trabalho docente.

Porém, todas estas questões devem ser sempre, muito bem esclarecidas e pontuadas, uma vez que, ao se comparar a organização do conhecimento sob a responsabilidade da escola, com as outras formas de acessá-lo nas práticas cotidianas, parte destas abordagens tende a acentuar o processo de desvalorização da escola e dos docentes e não, à sua qualificação. Isso porque, elas deixam de demarcar o ponto mais relevante da discussão e que devemos assinalar com ênfase, que é o fato de que a escola tem uma função social, é uma instituição de ensino onde o conhecimento é encadeado em uma lógica (e essa lógica pode ser melhorada, sem dúvida), e ainda que a espontaneidade seja parte do processo pedagógico, a intencionalidade e a clareza de objetivos e finalidades diferenciam as práticas de seleção, produção, acesso e socialização do conhecimento na escola das outras formas disponíveis nas demais relações sociais. Caldart (2012) diz que,

No plano da *práxis* pedagógicas, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (p. 265)

Nesse sentido, importante ressaltar que o espontâneo, na perspectiva do inesperado, do não previsto, do que surge dos interesses imediatos dos alunos e alunas em decorrência de acontecimentos que afetam a sociedade, faz parte do ensino e da aprendizagem (aqui visto como pares inseparáveis), mas não é a centralidade da ação da escola e mesmo sendo integrante do processo formativo, a espontaneidade não tem relação com o acaso, o improvisado, com a ausência de intencionalidade e planejamento pedagógico, nem mesmo, distanciamento dos objetivos do ensino e da educação. Molina e Sá (2012) afirmam que

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do Campo: articular os conhecimentos que os

educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. (p.331)

No acesso à internet, crianças, adultos, jovens, buscam o que seus interesses demandam, transitam livremente entre desejos, curiosidades e distrações, mas na escola não é assim. Os interesses não são de ordem individual, e sim das necessidades formativas coletivas, que se ajustam aos objetivos gerais e específicos da educação, do ensino e de cada contexto no qual a escola se insere. As características e interesses dos estudantes são constituintes desses objetivos, mas não os sobrepõem. Como assinalado por Saviani (2008), o ensino é ato de dar acesso aos instrumentos culturais historicamente construídos pela humanidade, para que, de posse destes instrumentos se possa avançar na transformação da prática social que é ponto de chegada do processo educativo.

Quando se produzem conhecimentos que apreendem a historicidade do real, vale dizer, como ele se produz em todas as dimensões do mundo humano e da natureza, tal conhecimento ou teoria constitui, como indica Marx, uma força material revolucionária. Disto decorre a crítica de Marx a todas as formas de doutrinação e de reducionismos na construção da cientificidade do conhecimento. A escola, assim, terá um papel revolucionário [...]. (FRIGOTTO, 2012, p. 272)

Para a Educação do Campo, os traços da coletividade onde a escola se insere, bem como os objetivos gerais e específicos da educação se definem no diálogo com determinações gerais da sociedade, tomando como base as lutas sociais camponesas como lutas de classe. Quando dizemos que as determinações gerais são a base para o projeto da Educação do Campo, reiteramos que a visão que nos guia é a crítico superadora, sob o claro propósito de um projeto societário para além do capital e não para sua reprodução. Por essa razão, a escola do Campo se articula por outras perspectivas, com outros formatos organizativos do trabalho pedagógico, tendo em vista partir de uma matriz formativa para o desenvolvimento humano. Como destacam Onçay, Dalmargo et all. (2015), "a escola é parceira da vida, pois são várias as instituições sociais que atuam na formação dos educandos". Os objetivos do ensino, mesmo ancorados na vida, dizem as autoras, "são uma especificidade da escola, pelo menos em nosso momento histórico" (p.119).

Conhecimento escolar apropriado é o que possibilita ao estudante tanto um bom desempenho no mundo imediato quanto a análise e a transcendência de seu universo cultural. Para isso, há que se valorizar, acolher e criticar as vozes e as experiências dos alunos. Não se trata, porém, de limitar o estudante às suas origens socioculturais. Nem se trata de estimulá-lo a rejeitar suas raízes. Educar envolve o respeito, a crítica e a ampliação de horizontes e de tradições

culturais. Relevância, nesse enfoque, corresponde ao potencial que certos conhecimentos e processos pedagógicos apresentam de tornar as pessoas aptas a definir o papel que devem ter na mudança de seus ambientes e no desenvolvimento da sociedade. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1044-1045)

A escola se integra à vida no seu movimento, mas tem suas especificidades e papel. Seguindo a perspectiva de Freitas (2012) a organização do trabalho pedagógico na escola do Campo não ocorre fora das determinações sociais gerais. Se a Educação do Campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326), sua organização precisa imprimir experiências formativas sustentadas nos princípios, valores e fins do projeto de sociedade que se deseja consolidar. É esse entendimento que dá base ao Projeto político-pedagógico, seus objetivos, diretrizes e ações.

7.2.1 A internet e os *smartfones* provocando inquietações no cotidiano das Escolas do Campo: "nada será como antes", isso é fato!

O meu irmão essa semana, meu pai... por que, meu pai tava lá e já tinha reclamado com ele, por que ele chega da escola, e tem atividade pra fazer, ai disse que não ia lavar os pratos por que tinha atividade pra fazer, e ai disse assim: “eu não vou ficar aqui não, eu vou pra casa de Marivanea” por que se ele ficasse lá em casa, pai ia prestar atenção que ele tava jogando e não fazendo a atividade e foi pra casa de Marivanea. Ai, pai pegou a moto, passou um tempo e foi atrás dele, chegou lá ele tava jogando, ai tem bem uns oito dias que ele ta sem pegar no celular. (E3 E, Roda de Conversa2)

Uma premissa importante de se retomar é que a escola do Campo tem, como uma de suas características, alargar os laços com a *práxis* social. Entendida como um espaço social de produção e acesso à cultura, seu diálogo com a cultura digital é inevitável (já que ela se instala via prática social dos seus sujeitos) e necessário, tendo em vista que, uma vez conhecidos os elementos que as determinam, se lança o desafio de ultrapassá-los. Nesse sentido, ressaltamos que

No momento atual, em que as contradições do modo de produção e da sociabilidade capitalistas enfrentam uma crise estrutural, a questão da formação das novas gerações é crucial. E, no caso da Educação do Campo, a entrada dos filhos da classe trabalhadora do Campo na escola, os mais desiguais entre os desiguais, representa a explicitação inegável da incompetência da ordem educacional vigente para enfrentar o desafio de corrigir consequências das desigualdades estruturais do próprio avanço do sistema do capital no Campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330)

É fato que, mesmo que a internet não esteja disponibilizada via uma política pública de amplo acesso à banda larga no Campo, os dispositivos móveis têm sido um canal provocador do confronto de culturas, introduzindo hábitos na vida das crianças, jovens e adultos de todas as idades, que estão cada vez mais familiarizados com o frenético ritmo das informações que circulam via *WhatsApp*; as fotos que provocam burburinhos no *Instagram* e *Facebook*; o fantástico mundo das compras *on-line*; o intrigante poder de dizer a palavra ou de se ver representado na palavra de alguém, podendo replicá-la para outros como se fossem suas; a facilidade de enviar áudios, fazer vídeos, achar respostas para quase tudo no *YouTube*, nos sites de pesquisa; ouvir música, ver filmes, se mostrar ao mundo e poder dar a volta a ele sem sair de casa; o entusiasmo dos jogos *on-line* que agregam pessoas diferentes e de diversas partes do mundo; a possibilidade de fazer amigos de culturas distintas, trocar ideias; pagar contas sem ter que ir ao banco; ter um relacionamento afetivo virtual e tudo o mais que o universo digital proporciona e que atrai todas as gerações, de diferentes formas. No entanto, todas estas constatações são desafiantes para a escola do Campo lidar, tanto pelas condições limites das estruturas precárias da maior parte, como pela ausência de uma política de formação de professores, que traga à escola um diálogo nessa perspectiva.

Eu penso que a gente vem de uma trajetória em que nossas relações eram muito mediadas face a face, é o contato pessoal com o professor, é o contato pessoal com o colega e, de repente, você tem toda uma série de meios que vão intervir no que a gente conhece, no que a gente faz, no que a gente quer, na relação que a gente tem com os outros... então, essa cultura digital, ela é permeada por esse arcabouço de tecnologias que a gente tem a mão hoje em dia e que interfere, diretamente, nas nossas relações, no que a gente vive, no que a gente projeta, no que a gente se espelha, no que a gente deseja. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

Os colaboradores e colaboradoras reconhecem o quanto a cultura digital está inserida no cotidiano e o tem transformado profundamente, colocando, a todos, o permanente desafio de aprender a lidar com os hábitos que essa cultura instaura. Prazeres e dúvidas sobre como a cultura digital incide nas relações cotidianas, explicitados pelos colaboradores, sinalizam o quanto é desafiante lidar com estas questões que, mesmo constantes do dia a dia, ainda não conseguimos compreender ao certo qual a dimensão do seu alcance, seus efeitos a médio e longo prazo. Nos anos 1990, Martin-Barbero (1998), tratando do processo de urbanização da Colômbia, apontava que

as novas tecnologias comunicacionais, que pressionam para uma sociedade mais aberta e interconectada, que agilizam os fluxos de informações e as transações internacionais, que revolucionam as condições de produção e de acesso ao saber, mas ao mesmo tempo apagam memórias, transtornam o

sentido do tempo e a percepção do espaço, ameaçando as identidades, pois é nelas que se configuram os imaginários em que se plasmam os novos sentidos que, em sua heterogeneidade, hoje cobrem tanto o local quanto os modos de pertencimento e reconhecimento que fazem a identidade nacional. (p. 56)

Então assim, são mecanismos que vêm para facilitar a vida do ser humano e vem para dar mais conforto pra gente, porque, essa questão da compra mesmo, você está aqui e poder fazer um orçamento de vários produtos e comprar um outro produto em outras lojas que possam te oferecer um preço mais acessível, então, isso te dá um contato maior com o universo externo e isso te traz, também, várias informações. Agora, também, você tem que ter uma peneira dessas informações que estão chegando até você, você também fazer essa autocrítica dessas informações, então eu vejo a tecnologia como um meio muito bom, mas o que eu percebo de negativo é a forma como a gente está usando essas tecnologias ao nosso favor, talvez a gente não esteja sugando aquilo que ela vem nos ofertar de positivo. (P1, E, Roda de Conversa 1)

A esse despeito, partimos do entendimento de que as tecnologias são instrumentos que, em si, reúnem intencionalidades (tendo em vista o projeto que elas integram) que constituem a forma de interação com elas e, também, os conteúdos que ela nos dá acesso. Tanto as formas, quanto o conteúdo gerado nas relações com as tecnologias, se constituem a partir de uma premissa de organização social, que reúne desde os traços atuais da sociedade, até a projeção do que ela pode vir a ser. Tais premissas (da forma e conteúdo) orientam nossas vidas a partir da determinação de seu ritmo, dos gostos, das satisfações e insatisfações, do tipo (e credibilidade) da informação que respalda nossas opiniões e escolhas diversas, pela vigilância permanente e assustadora que causa insegurança, da exposição exagerada da vida, da difícil clareza de fronteira entre o que é público e privado, entre o que é ético e não ético, entre o que é particular e coletivo, entre o que é igualdade e diversidade, entre o que é desigualdade e diferença, enfim, todo esse contraditório conjunto que já apontamos nesta pesquisa e que se traduz em pontos de conflitualidades que, também, chegam ao universo da escola, das instituições, organizações e movimentos camponeses e (*des* ou *re*) organizam seu cotidiano, seu rumo e seus processos.

Como já assinalamos, é importante considerar que as tecnologias digitais ultrapassaram o lugar de meios de comunicação e informação, se tornando mediações sociais, uma vez que as formas de produzir, acessar as informações e a comunicação, que elas trazem consigo, constituem-se de uma estrutura (conteúdo, forma e intencionalidade) que tem efeitos diretos nas relações sociais em todas as suas dimensões (culturais, econômicas, políticas, estéticas, afetivas, éticas e educativas). É lógico que, com todas estas instigantes possibilidades, como já apontamos nas seções anteriores que tratam das relações sociais na cultura digital, chegam

também os efeitos colaterais, aqueles que são sentidos e percebidos pelos sujeitos e expostos em suas falas nas rodas de conversas.

[...] mesmo a gente sabendo que esse acesso né, a informação pelas redes sociais é muito importante, mas se a gente não souber usar ele a nosso favor, vai todo mundo cair no mesmo lugar, num abismo só, né? Então ele pode ser positivo, mas, também, pode ser muito negativo se a gente não souber tomar esses cuidados... é muito importante, mas a gente tem que saber ter esse olhar assim também diferenciado pra esse outro ponto negativo. (E3 E, Roda de Conversa 2)

O bom de tudo isso é, por exemplo, você tem ali um meio de pesquisa muito grande na sua mão. Se você está ali trabalhando um conteúdo e não tem tempo para aprofundar e se, depois, ele tiver essa consciência pra fazer essa pesquisa, ele vai crescer mesmo no conhecimento. O problema são as outras coisas que vêm junto com essa facilidade, o problema está aí. (P2, E, Roda de Conversa 1)

Tem as vantagens, mas tem as desvantagens, por que você vê, todo mundo só tá na internet e esquece dessa outra parte que foi deixando pra trás, por conta da internet. Quem quer mais saber de brincar, né? As crianças não brincam mais, é tudo nesse mundo, não tem tempo pra brincar. Quando chega em casa, já vai pegando o celular! (LC, Q, Roda de Conversa 1)

Como usar a tecnologia a nosso favor? Talvez, como lá em casa, eu digo assim, eu como pai não tenho formação e nem eles têm para dizer assim: como você usa as tecnologias a seu favor. Acho que aí está sendo o problema! Quando você abre uma rede social, abre a internet para pesquisar alguma coisa, aí tem várias indicações ali de interesse, aí você se interessa por uma coisa, você abre, se você gostou, você vai se aprofundar naquilo, buscar a informação direitinho, não é? Quando a gente não conhece como a gente usar, quando na escola não tem a discussão de como se usar um aparelho celular, o que é que pode ser usado nele a favor do jovem? Se tivesse, eu acho que a gente evoluiria muito, porque vai chegar uma hora (por que não é o fim), tanto o governo, como as Ong's, como nós que hoje tá no meio, tudo junto que ofende a gente, vai sair algum encaminhamento, alguma decisão aí pra que nós se adapte a esse sistema. Vai chegar a isso porque se não a gente vai sempre em paralelo e aí a gente vai desandando por um lado e desandando por outro... então, vai chegar uma hora que a gente tem que tomar uma decisão e colocar isso... nos interiores; já tem essa tecnologia pra acessar na escola, não é? Mas ali há uma formação... o que eu me preocupo e que é muito rápido tudo isso. (LC E, Roda de Conversa 1)

Toda essa forma intensa de conviver com as tecnologias como extensões da vida, de fato traz dúvidas para a escola, para os professores que, em sua formação, não tiveram acesso a essa abordagem e que precisam encontrar, no dia a dia, respostas para comportamentos e modos de aprendizagem, que se modificam de forma rápida e, ainda que a escola não tenha descoberto como lidar com isso, tudo nela já está sendo alterado, de um modo ou de outro, seja potencializando suas possibilidades formativas democráticas e humanizadoras, seja aprofundando as distâncias, as dúvidas, as relações interpessoais ou os desafios pedagógicos

que aparecem no comportamento do coletivo escolar, diante das possibilidades que as tecnologias proporcionam.

Nas escolas, eles não estão nem mais escrevendo, ficam tirando foto, então, às vezes, se teria uma dúvida na hora que estava escrevendo, agora não tira mais... nem se comunica com o professor, porque enquanto o professor está ali escrevendo ele vai tirar foto... e aí vai conversar com o colega. A moda agora é tirar foto, ninguém escreve mais nada não... quando chega em casa, a gente vê o que é que faz. Por isso eu concordo com a escola família, que não permite esse uso de celular, porque eu não acho correto não as escolas permitirem, porque ficam conversando e o que é a que a professora vai fazer ali na frente? (P3, Roda de Conversa I)

No que concerne ao mundo dos jovens, as transformações apontam para a emergência de sensibilidades "desligadas das figuras estilos e práticas de velhas tradições que definem 'a cultura' e cujos sujeitos se constituem a partir da conexão/desconexão com os aparelhos" (RAMIREZ, 1995, p. 60). Isso se evidencia em uma "plasticidade neuronal" que os dota de uma grande facilidade para os idiomas da tecnologia. Essa empatia dos jovens com a cultura tecnológica vai da informação absorvida pelo adolescente em sua relação com a televisão - que corrói seriamente a autoridade da escola como única instância legítima de transmissão de saberes - à facilidade para entrar na complexidade das redes informáticas e manejá-las. (MARTIN-BARBERO, 1998, p. 58)

As tensões que aparecem nas falas dos sujeitos, denunciam a fragilidade das políticas públicas de formação docente, que ainda se mantêm distanciadas das transformações sociais que perpassam o Campo e os processos educativos que atravessam seu cotidiano, sobretudo, diante da reconfiguração dos hábitos e comportamentos decorrentes do acesso a direitos,

como a luz elétrica e todas as tecnologias que passaram a fazer parte do cotidiano, como as TIC. As crianças, adolescentes e jovens estão imersos na cultura digital, dialogam com os meios tecnológicos em diferentes experiências, sobretudo, como fonte de entretenimento, inclusive, pela ausência de equipamentos públicos na área da cultura, do esporte e do lazer, na maior parte das comunidades do Campo. Essa dinâmica que ultrapassa a escola é constituidora de hábitos que são incorporados

também nas atividades escolares, pois lhes conferem mais agilidade, facilidade. Como lembram Cordeiro e Bonilla (2015), "esses jovens fazem parte de um contexto em que a comunicação é intensa e a informação nunca foi tão fácil de ser acessada, produzida e compartilhada" (p. 267). O que lhes parece natural no fluxo digital, como o hábito de fotografar o que antes teria de

Figura 7 – Relação professores e estudantes com as tecnologias digitais



Fonte: Internet: Blog Profa. Ana Kienen

copiar (hábito não apenas dos alunos), se confronta com o modelo escolar pautado na transcrição convencional das informações. O que poderia ser visto como um meio de melhor aproveitamento do tempo pedagógico (já que não se gastariam horas em transcrições em sala de aula), aparece como um receio, um problema para o professor, que teria que desdobrar outros formatos de condução do processo, mas se vê inseguro diante do fato que não tem clara a direção que sua prática adquire, nesse contexto tão marcado por dúvidas.

A comunicação flui pela rede que os meninos e meninas estabelecem entre si. Eles e os aparelhos estão frente a frente, olho/tela, tela/olho, e a disponibilidade entre eles é instantânea, eles estão *always on* (PELLANDA, 2009), é só enviar uma mensagem que logo vem a resposta. Isso contrasta e coloca sob tensão a dinâmica da sala de aula, em que o professor está disponível por períodos restritos, quase não tendo tempo reservado para uma interação mais fluida com a turma, uma vez que precisa focar nos conteúdos, dar conta das rotinas escolares e cumprir com o estipulado na grade curricular. (CORDEIRO; BONILLA, 2015, p. 272-273)

E1- Sobre o que a professora falou sobre tirar fotos... já aconteceu comigo, quando eu estudava lá na outra escola... eu tirei a foto da resposta da prova para eu olhar pelo celular do colega, a professora viu e eu tive que abrir meu celular para ela ver tudo... eu me senti envergonhado...

E2- Às vezes tira a foto do quadro e diz - chegar em casa copia e fica nesse copiar, pesquisar, se aprofundar e nunca faz. Fica sem conhecimento, repete, repete e não sai daquilo. Tem que ter algumas prioridades, a gente pode pesquisar, se aprofundar como a professora "L" falou, só que às vezes acaba atrapalhando.

(Escola E, Roda de Conversa 2)

Os novos hábitos incorporados pelos estudantes, como tirar foto do conteúdo exposto no quadro ou no slide, por exemplo, sinalizam que há outras formas de registrar as informações e, embora não substituam a necessidade do exercício da escrita convencional, precisam se integrar ao processo escolar sem que sejam vistas como práticas indisciplinadas a serem banidas. Certamente, que estas “imposturas” dos alunos, (atitudes que saem da regra, que fogem às convenções), tiram os professores da zona de conforto, por “forçarem” uma alteração no modo como se acostumaram a proceder na condução de ensino, ainda, fortemente marcado por um conjunto de práticas e formatos que se reproduzem repetidamente no interior das salas de aulas, como se fizessem parte de um manual do inquestionável modo de ser da escola, causando, inclusive, questionamento/dúvidas, mesmo entre os alunos, como apontou a fala da Estudante 2 da EFA.

Contudo, o uso do *smartphones* em substituição ao registro escrito, é cada dia mais comum entre todas as pessoas, em várias situações sociais. Fotografar um aviso na parede da

clínica, o preço de um objeto na loja, a receita do remédio, os registros de uma reunião para socializar no grupo do trabalho etc., virou um hábito de quem quer ganhar tempo. Uma vez introduzida tais práticas no interior das relações sociais, obviamente que as escolas não passariam intactas. A questão, no entanto, é que na escola que nos acostumamos fazer, há estruturas e formas que persistem inalteradas, ainda que a realidade que lhe integra, denuncie que há um descompasso a ser superado.

A mobilidade propiciada por todo esse aparato tecnológico torna a conexão, o intercâmbio e a inserção nas redes, algo não mais específico de um tempo, de um momento que se tire para 'navegar' na internet, como dizíamos há pouco tempo atrás. Os *smartphones*, que a cada minuto sinalizam uma nova notificação e nos mantêm ligados em tudo, 24 horas diárias, integram o cotidiano e seu uso permanente não é mais uma novidade, mas uma necessidade cada vez mais presente, diante da remodelagem das formas de comunicação em âmbito pessoal e profissional. De certo ou de muitos modos, esse fluxo incontrolável de informações, rompe a ordem da escola e questiona seus tempos, sua lógica, abala seu cotidiano, os sistemas e controle do tempo e das práticas de alunos e professores, mas especialmente, dos alunos, que nem sempre são inseridos na tomada de decisões e planejamentos das atividades escolares.

No primeiro contato com as escolas, cuja finalidade foi apresentar a pesquisa, os professores e gestores falavam informalmente da relação que tinham com as tecnologias. Em suas falas, diziam que já era comum nas escolas, alunos e professores se integram em grupos de *WhatsApp*, nos quais definem demandas, reuniões, trabalhos escolares; há grupos de pais e mães, grupos de trabalho escolar, grupos de funcionários, todos *online*, que acabam por desenhar novas configurações na comunicação e no trabalho de disciplinas, diminuindo as reuniões presenciais, ampliando e intensificando, cada vez mais, este formato de organizar a vida e o cotidiano escolar.

[...] hoje, os próprios aplicativos já vêm criando mecanismos de conferências com mais de trinta pessoas, isso também já tira a necessidade de reuniões, por exemplo, poderíamos fazer isso (cada um no seu espaço, através de uma web conferência, vídeo conferência, WhatsApp, por Messenger, por todos esses aplicativos que vêm sendo criados. (Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Essa dinâmica, que já faz parte das escolas, não foi definida a partir de uma política de formação docente, nem de uma estratégia específica de inserção dos alunos ou dos pais para se integrarem a essa configuração comunicacional da escola; ela, simplesmente, está inserida no cotidiano das práticas sociais que já foram redefinidas pela cultura digital. Todos os sujeitos participantes desta pesquisa têm seus hábitos cotidianos mediados pelas relações tecnológicas,

ainda que a intensidade dessas relações seja distinta, tanto pelos diferentes interesses, como pelas condições de acesso (que perpassam, tanto pela questão dos limites e possibilidades de conexão, quanto pelo conhecimento das potencialidades e possibilidades que os dispositivos tecnológicos podem oferecer).

Eu também uso o celular pra preparar aula, é uma das ferramentas que eu mais utilizo, até mais que o livro, e, às vezes, por exemplo, à noite, eu vou preparar uma aula pra amanhã e aí eu não quero ir lá na biblioteca pegar um livro, porque eu tenho o celular que ali vai me dar essa possibilidade, eu vou direto nele, estudo pesquiso, preparo. (P E, Roda de Conversa 2)

Acho que aquela outra imagem, que mostra lá o mundo à mão, eu tenho essa impressão realmente com as tecnologias, nós temos o mundo à mão. É tão à mão que tem horas que a gente não consegue... eu fico assim gente, nem que eu vire noite eu consigo acessar tudo que eu quero acessar na rede e por mais que se tenha, você tenha tudo, às vezes você não consegue ver nada. Por exemplo, eu tenho um site que baixo filme, "pirateio" filme, que eu posso ver todo os filmes que quiser assim, mas até eu conseguir decidir pelo filme já passou horas, já perdi o tempo que eu tinha para assistir ao filme, então você tem o mundo a mão, mas a impressão que eu tenho é que a gente é muito pequeno pra acessar esse mundo. E o fato de ter à mão, de ter a informação, de ter a possibilidade de ir a um museu, não necessariamente você vai aprender tudo. Existe um limite também humano para acessar tudo isso, pra ter acesso a tudo que essa rede pode oferecer. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

Ainda que cercada de receios, desejos, euforias, desconfiâncias, as TIC são vistas como avanços importantes que podem ampliar o acesso ao conhecimento e colaborar com o trabalho pedagógico nas escolas do Campo, embora os professores reconheçam que não sabem como fazer uso desse potencial no cotidiano de suas práticas sociais, incluindo a pedagógica.

7.2.2 Questões que perpassam a formação docente e desafiam as redes e sistemas de ensino na condução da Educação dos Campo

Quando o G (líder comunitário) coloca que isso tudo só está começando, não é o fim... o intuito da gente é evoluir, então, dentro dessa evolução, as tecnologias precisam evoluir a cada dia, cabe a nós, estarmos atentos. A cada dia que passa, nós, que somos de outra geração, a gente vai ficando sem saber lidar, cada vez mais, com essas tecnologias que vão aparecer, porque eu mesmo me considero leigo nessa área das tecnologias. Eu fico triste, por exemplo, eu queria que todas as minhas aulas, os alunos tivessem com o celular na mão, mas eu não sei como usar. E como eu não sei como usar, eu digo: nem tente! É melhor, porque eu não sei usar, vocês sabem mais do que eu e aí, como vocês sabem mais do que eu, como professor, tenho que saber mais do que você... é melhor podar vocês, porque, senão, vocês é que vão estar dando aula para mim e eu não sei o que é que eu vou fazer aqui em sala de aula. Vejo assim, que as escolas precisam buscar, os professores precisam buscar como essas tecnologias, principalmente o celular, como ele pode ser

um aliado na sala de aula e como ele pode contribuir para esse processo formativo. (PI E, Roda de Conversa 1)

A presença da cultura digital nas práticas sociais e a forma não integrada, não discutida e planejada como ela chega e se apresenta à escola constituem um limite ao cotidiano dos professores, visto que lhe causa uma aparente sensação de que tudo que ele acumulou em sua formação e na sua prática cotidiana, está ultrapassado. Esta percepção dos professores se constitui a partir das insistentes afirmativas dos discursos pós-modernos que espetacularizam e superestimam as tecnologias, como se elas, por si só, fossem suficientes para garantir os objetivos do processo de educação e das práticas de ensino. As tecnologias são comumente trazidas ao ambiente pedagógico como sendo o elemento desenvolvido que substituirá a cultura atrasada da escola e das práticas e do conhecimento dos docentes, e não como possibilidades de acesso e produção do conhecimento que fortalecem o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação. Em muitos casos, ocorre transposição, para novos meios, dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula. Nesse contexto, em que a fantasia se sobrepõe à realidade, a dissociação entre as práticas escolares e as demais práticas sociais persiste: não pode ser aplacada com base em configurações textuais aproximadas, veiculadas nos mesmos suportes, deixando-se de fora a dimensão ética da aproximação desejada (idem, *ibid.*). Qualidade na educação passa a corresponder ao emprego, nem sempre criativo e eficiente, de recursos tecnológicos que promoveriam a atratividade dos ensinamentos “oferecidos” aos alunos ou por eles apreendidos sem uma interferência significativa do/a professor/a. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1038)

Nos discursos que desvalorizam o professor e a escola, a abordagem sobre as tecnologias deixa de "contemplar o ensino, concentrando-se no segundo elemento do par: a aprendizagem, [...] supondo a aprendizagem sem ensino ou, ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*". (BARRETO, 2004, p. 1196). Ademais, são apresentadas como instrumentos tecnológicos produzidos em um vazio de intenções, em uma suposta neutralidade que se afasta do aspecto fundante para integração da cultura digital nos processos pedagógicos, que é a compreensão das tecnologias como instrumentos culturais que portam consigo conteúdos que incidem nas relações sociais, inclusive, nas práticas educativas e exercem influências (diversas) sobre elas. Se o professor compreende as tecnologias nessa relação, ele tem claro o seu papel no processo de condução do ensino no contexto da cultura digital.

Esse é um mundo que você não sabe onde vai dar, qual a dimensão dele, como colocou o colega. Ele acaba esbarrando, às vezes, nas nossas limitações. O que ainda me chama atenção é o medo da escola de que o aluno acabe criando uma concepção de algo que é maior do que a minha enquanto docente, que eu não consigo dar conta daquele debate. Então a concepção é que eu, ainda professor... o aluno assume apenas aquele discurso, mas não no processo de problematizar. Você tem várias referências, então eu posso ter acesso a elas quando eu problematizo, quando eu trago elementos da própria realidade, quando eu desafio esse aluno a buscar vários conceitos que não é um conceito fechado, agora, qual o medo do professor, que ai diz respeito à formação, como também não tem uma base teórica muito consolidada, eu não consigo dar conta dos diversos olhares, das diversas opiniões, às vezes fica muito aberto, ou muito fechado, ou muito limitado. (Pesquisador 1, Roda de Conversa)

Quando esta compreensão não se faz clara, as tecnologias são afirmadas como detentoras do conhecimento e dos processos didáticos necessários para a aprendizagem (aqui já separada do ensino), colocando o professor na posição de mero coadjuvante, cujas condições de superar o conjunto de informações que as tecnologias comportam, são impossíveis. Refletindo acerca disso, Martin-Barbero (1988) afirma:

Frente à distância e prevenção com que grande parte dos adultos ressentem e resistem a essa nova cultura - que desvaloriza e coloca como obsoletos muitos de seus saberes e destrezas, a qual, de sua arte, responsabilizam pela decadência dos valores intelectuais e morais de que padece hoje a sociedade - os jovens experimentam uma empatia feita não só de facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas também de *cumplicidade expressiva*: é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos. (MARTIN-BARBERO, 1988, p. 58-59)

Nesse cenário discursivo, não faltam teses que desqualificam e ridicularizam os professores por não estarem 'preparados' para a nova ordem da flexibilidade, da adaptabilidade que a dinâmica tecnológica impõe (dentro na lógica que ela se impõe). São abordagens que não fortalecem a melhoria da escola ou das práticas docentes, ao contrário, as colocam em descrédito, uma vez que, além de ignorar o contexto da formação docente e das condições concretas de trabalho nas escolas (com ênfase, as públicas), não se furtam da prepotência de apontarem fórmulas e receituários para resolução das questões históricas que desafiam o contexto escolar, generalizando conclusões retiradas de situações particulares investigadas, ou, a partir de um ideal de escola, constituído desde sua total dissociação com as suas determinações

reais, nas quais persistem, como dizem Moreira e Kramer (2007), muitas diferenças, desigualdades, divergências e discrepâncias. Concordamos com Moreira e Kramer (2007), quando afirmam:

Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes). (p. 1043)

É desde esse discurso que as tecnologias foram inseridas no currículo da Educação Básica, dando lastro à perspectiva teórica equivocada que sustenta a BNC-Formação, que desqualifica a própria formação docente, ao centrar nas inovações tecnológicas e não no conhecimento, os meios e fins da educação, dando aos cursos de licenciaturas características de treinamento, e, aos professores, um perfil de mediadores, monitores, animadores de processos pedagógicos definidos externos à escola e apartados de sua autonomia intelectual, política e pedagógica. "É nesse panorama que a fetichização das novas tecnologias, na sociedade e na educação, insiste em perdurar" (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1043) e que a Educação do Campo deve ter claro e atuar para superar. Para Santos, Santos e Bonilla (2013),

[...] há fragilidade nesses programas de formação de professores, no que se refere à inserção das TIC nos processos formativos. De maneira geral, é ténue a discussão sobre o papel das tecnologias na sociedade e na educação, mesmo que a apropriação das tecnologias contemporâneas e das linguagens digitais tenha se tornado fundamental aos cidadãos contemporâneos. (p. 79)

Nessa linha, Barreto (2004), analisando as propostas oficiais de Educação à Distância - EAD, aponta que nelas tem prevalecido simplificações e deslocamentos que "expressam o esvaziamento da formação de professores, progressivamente deslocada para "capacitação em serviço" ou até mesmo "reciclagem"" (BARRETO, 2004, p. 1191), o que acaba por afirmar a concepção (que, embora falsa, é crescente), nas reformas curriculares, de que as plataformas *on-line*, o ensino guiado pelas tecnologias, favorece a formação integral dos alunos (reduzida e traduzida nas dez competências da BNCC), garantindo, principalmente, objetividade e neutralidade ao processo educativo escolar, já que, no discurso em cena, os professores (munidos de teoria em excesso) se utilizam de suas ideologias (de esquerda, de gênero, etc) para doutrinar seus alunos. A falsidade desta concepção tanto está na perspectiva de doutrinação, como na junção entre objetividade e neutralidade. Primeiro, como assinala Saviani (2013), não há neutralidade no conhecimento, pois para todo ele, serve a algo. "Mas nem todo interesse, impede o conhecimento objetivo. Há interesses que não só impedem, como exigem a

objetividade" (p.8), como é o caso do sentido de 'evidências científicas', que aparece no texto da BNC-Formação, para impor, aos cursos e às escolas, um padrão curricular, comportamental com base na ideologia hegemônica.

E assim, quando eu olho para dentro das escolas, olhando, por exemplo, o censo escolar, que a gente fez um levantamento aqui e das comunidades que a gente acompanha, a gente esbarra no fato de que os professores não sabem como trabalhar com isso, como pegar esse mundo do digital e trabalhar ele na sala de aula, muitas das comunidades não têm infraestrutura adequada pra isso, banda larga com a possibilidade que conecte toda a escola, muitas vezes é mais pontual em celulares de um ou outro; alguém que tenha uma internet via antena, rádio, isso pra mim demonstra o que a gente vai esperar o que vai ser do futuro, principalmente do Campo em si. (RMO, Roda de Conversa)

A frágil condição de acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas comunidades e escolas do Campo, bem como a indiferença e a perspectiva reducionista das políticas de formação de professores com essa temática, numa visão crítico-superadora, não se constituem novidade, uma vez que, no Campo, a garantia de direitos ainda exige organização e reivindicação sociais intensas. Nas falas dos colaboradores, essa ausência deixa muitas questões em aberto, lacunas que podem nos sugerir pautas para pesquisas, para processos formativos diversos, indicando que há muitos fatores a serem levantados e problematizados no processo de incorporação da cultura digital nas escolas do Campo, de forma planejada e colaborativa para o seu projeto educativo.

A gente tem que pensar com um certo cuidado, não deve nem canonizar, nem demonizar essa cultura digital, porque se por um lado a gente percebe que, por exemplo, na juventude, a cultura digital tem um papel muito importante, fica mais líquida, mais fluidas, é muito mais fácil bloquear uma pessoa do que falar na cara da pessoa que não gosta dela, que não curte, que não tem mais amizade com ela, então é muito mais fácil os adolescentes se isolarem, enfim. Por outro lado, eu percebo que há um desafio para a gente que é partir do reconhecimento de que mudou, a sociedade mudou, a gente não tem como voltar mais, não dá para ficar no saudosismo daquilo que a gente tinha numa relação passada. Mudou e esse novo mexe, todo novo traz uma série de confrontos pra gente. E aí, por exemplo, na educação, na psicologia, é importante partir desse entendimento que é que a gente vive numa sociedade que tem outras formas de comunicação, outras formas de se relacionar que são potencialmente positivas e potencialmente negativas, também. Então, como que a gente vai fazer para estudar, por exemplo, a relação adolescente, a relação humana, mediada por tecnologias pra conseguir pautar e pensar como que na psicologia, como que na educação, como que na política isso pode ser utilizado para o bem da humanidade. E aí eu percebo nessa imagem, por exemplo, que é uma coisa que eu sempre me questiono assim... as pessoas, elas têm acesso ao mundo, mas elas podem ficar nas suas bolhas com essas tecnologias; como que a gente faz para que as pessoas, efetivamente, lancem mão desse potencial, maximizando o papel desses potenciais, dessas

tecnologias? Para mim, parte da chave para isso está, parte na tecnologia e parte no papel que a ciência tem, de reconhecer essas tecnologias e estudar, efetivamente, essas tecnologias no seu máximo potencial. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

O bom de tudo isso é, por exemplo, você tem ali um meio de pesquisa muito grande na sua mão. Se você está ali trabalhando um conteúdo e não tem tempo para aprofundar, e se, depois, ele tiver essa consciência pra fazer essa pesquisa, ele vai crescer mesmo no conhecimento. O problema, são as outras coisas que vêm junto com essa facilidade, o problema está aí. (P2 E, Roda de Conversa 1)

[...] essa questão do uso do celular e computador, acaba distanciando fisicamente quem está próximo e aproximando digitalmente, quem está próximo e quem está distante, é claro que é assim, aproxima mais quem está distante, mas não quem está próximo. Há esse perigo, esse risco. Traz aquela ideia de que eu não preciso mais me reunir com cinco ou dez pessoas, nós podemos fazer isso cada uma no seu lugar, na sua residência, no seu estado...(Pesquisador 2, Roda de Conversa)

Esse conflito entre necessidade, desejo e receio que permeia a fala dos sujeitos colaboradores é, sem dúvida, parte de uma consciência política sobre as contradições que perpassam a cultura das tecnologias na sociedade dominada pelo capital, que ao tempo em que se constituem instrumentos que fortalecem a cultura hegemônica, são possibilidades formativas que podem fortalecer o exercício democrático, uma vez que sua estrutura, também, permite recombinar as estratégias de organização e luta social. Além de tudo, as tecnologias, no Campo, são compreendidas, pelos sujeitos como meios de ampliação do acesso à comunicação, à informação e à cultura global que, mesmo disseminando valores que se confrontam com os princípios da organização da vida no Campo, ampliam horizontes perceptivos que, também, qualificam estes modos de viver. Para Freitas M. (2015)

É importante olhar as tecnologias digitais pensando na variedade de possibilidades abertas como desenvolvimento dos novos telefones celulares, smartphones, ipad, ipod, tablets, etc., que possibilitam acesso à internet aumentando a capacidade comunicacional entre as pessoas. Cresce constantemente o número de pessoas que conseguem ser mobilizadas pelas redes sociais para se expressarem, evidenciarem talentos ou causas, trocar, vender e comprar coisas, participar de movimentos comunitários, apoiar campanhas defendendo alguma causa humanitária ou para simplesmente se conectarem com outras pessoas para conversarem e trocarem ideias ou notícias. (FREITAS, M. 2015, p. 7)

É desta constatação que podemos compreender que a relação educação, trabalho, tecnologias, perpassa e se refaz em meio a processos culturais dinâmicos, cujos efeitos afetam a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo e requerem serem aprofundados no contexto de discussão do projeto político-pedagógico da escola, do planejamento e gestão

da política nas redes e sistemas de ensino, bem como nos cursos de licenciaturas. Essa mudança estrutural na comunicação e socialização das informações significa, para a educação, a necessária compreensão de que os processos de aprendizagem, de acesso ao conhecimento, também estão sendo redefinidos. Diferente do ensino, os parâmetros da aprendizagem (suas estratégias e meios, tempos, espaços, formas e finalidades) não estão sob controle ou determinação do planejamento escolar, mas das práticas sociais dos sujeitos, as quais vão além do universo da escola. Uma vez que esses parâmetros não são reconhecidos (ou são desconhecidos) no planejamento do trabalho pedagógico, na gestão da política e na formação de professores, se ampliam os descompassos entre ensinar e aprender, entre objetivos e resultados, entre prática pedagógica escolar e prática social.

[...] o celular, é um aparelho bastante diversificado, mas tá fazendo com que a gente tenha facilidade de conseguir muitas coisas, também produzir muitas coisas, tendo conhecimento e tendo vontade assim de tá aprendendo cada vez mais, a gente se limita só em um único aplicativo, ou em alguma coisa assim que oferece, não vai mais a fundo de tá vendo o que pode tá fazendo também com ele. (P4 E, Roda de Conversa 2)

Na questão da própria escola, ela acaba tendo metas muito fechadas e eu digo, estagnadas que precisam ser ampliadas. E hoje é isso que eu vejo enquanto um risco da cultura digital. Não é a cultura digital em si, mas como o sujeito está lidando com esse mundo que é um mundo desconhecido. Mesmo a gente utilizando, ele é desconhecido. Você vai tomando corpo à medida que vai usando, aí vai descobrindo e você tem um tempo e um jeito de descobrir que é diferente de uma criança de seis anos. Hoje uma criança de dois anos pega um aparelho desses e destroça (risos), ela entra em vários ambientes. Isso precisa estar presente nos espaços escolares, como as crianças e até meus alunos podem lidar com todos esses elementos. (Pesquisador 1, Roda de Conversa 1)

O que temos colocado hoje, para a educação e para as escolas, não é mais o desafio de ensinar a usar ou usando computadores, ou a partir do uso de *softwares* que dão outro tratamento didático aos conteúdos (embora estas aprendizagens não precisem ser descartadas), mas de incorporar os novos modos de aprender, de acessar a informação e o conhecimento (que se dá, também, pela mediação tecnológica) à organização do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões, o que vai alterar, por si, os modos de ensinar, de avaliar, de planejar, de articular as relações dentro da escola e dessa com a comunidade.

É interessante, eu estava refletindo sobre o facebook e, para mim, foi tão difícil excluir o facebook, porque eu, realmente, para toda disciplina que eu trabalhava, eu tinha um grupo no face. Até destruir o face depois das eleições, eu tinha grupo da UPE, que trabalhei há anos e alimentava semanalmente com formações, textos, vídeos, que tinha um feedback assim com os alunos e se eu precisasse saber como foi toda a disciplina, tinha lá todos os arquivos,

tudo direitinho. Eu lembro que quando descobri, assim que comecei a usar o facebook, também comecei a usar para as aulas. Eu achava legal, às vezes eu via um vídeo bom, mas não tinha um pendrive tão bom que poderia levar para aula, às vezes eu sou muito conteudista e não gosto de levar vídeo para aula porque vai gastar muito tempo, então eu colocava no face, sabia quem via, quem não via, então eu achei bem difícil acabar com o facebook, porque foi um instrumento que me ajudou muito a expandir o trabalho de sala de aula, para além da sala de aula. Eu pensava, as meninas estão trabalhando, elas estão na rua, elas estão com o facebook na mão. Um vídeo que eu colocava de dez minutos, no youtube, de repente ela tava numa parada de ônibus e já ia vendo, ôpa! Consegui passar alguma coisa. Mas tem esse outro lado também do facebook, do monitoramento de vida e tudo, que a gente sabe o que é que deu agora nessas eleições. (Pesquisadora 2, Roda de Conversa)

Na dimensão da gestão das políticas, o entendimento sobre as TIC numa perspectiva crítico-superadora, reorganizará, sobretudo, a formação inicial e continuada dos professores e professoras das escolas do Campo, integrando também esse entendimento ao Projeto Político-pedagógico dos cursos de licenciaturas. Demandará ainda, no Campo da gestão e planejamento das redes e sistemas (e das políticas), o investimento em outras perspectivas de fortalecimento da relação das escolas com as TIC, incluindo aí a concepção de "laboratórios tecnológicos" que ultrapassem a perspectiva da aquisição e disposição de máquinas em salas 'isoladas', que incorporem o conceito de mobilidade a partir do reconhecimento da presença massiva dos *smartphones* como principal meio de acesso à internet e de comunicação, bem como a diversidade dos meios e formatos de apropriação e manifestação da cultura digital em diferentes (e desiguais) contextos sociais.. Como reconhecem Oswald e Ferreira (2011),

São enormes os desafios que se colocam para as instituições escolares e para os professores diante das mudanças que ocorreram e continuarão a ocorrer nos cenários de um mundo imerso na cultura digital e que, certamente incidem sobre os modos de ensinar e aprender. A relação com os saberes mediadas por essa cultura nos instiga a pensar nos novos sujeitos que o campo da educação precisa conhecer, entender e considerar em suas propostas político-pedagógicas. (p. 121)

Agora vem uma lousa digital, servindo como data show que, na verdade, tem uma outra função, a gente não sabe como manusear. Fica uma coisa contraditória... vem aí as eleições... o candidato fica dizendo que o foco é a educação. Eles falam de tecnologias, aprovam para avançar as tecnologias, mas a educação fica jogada em último lugar. E em relação a essa questão dos aparelhos, dos avanços, a gente percebe que voltar um pouco no que era antes é interessante, que a gente podia estar acompanhando juntos. Mas, na verdade, o avanço é tão grande que a gente não consegue acompanhar. Ficam os pais, os avós, perdidos no tempo. E aí fica aquela contradição de como educar a família. E aí quem tem mais acesso a essas tecnologias é que vai tá acompanhando melhor. Então assim, a tecnologia hoje educa os filhos na própria família. (P3 E, Roda de Conversa 1)

Tanto no âmbito da política como das práticas sociais e escolares um dos desafios é a incorporação das tecnologias no cotidiano pedagógico da Educação do Campo, como um elemento potencializador do seu vínculo com as lutas sociais, como fortalecedora dos laços da escola com as identidades, bem como de uma formação crítico superadora sobre as contradições sociais, sobre o lugar do Campo e dos camponeses no atual projeto social e as possibilidades de transformação que estão na essência do projeto de Educação do Campo e da luta organizada dos seus sujeitos.

Ao mesmo tempo, a cultura digital busca aproximar e não apenas isolar, principalmente quando você tem ali duas instituições, elas não estão distantes das instituições, o grande desafio é fazer que as instituições se apropriem desses mecanismos. (Pesquisador 1, Roda de Conversa)

No período que concluíamos esta tese, fomos surpreendidos pela pandemia global causada pelo COVID-19, que impôs o isolamento social como principal forma de contenção de seu avanço. Esse cenário desencadeou um grande debate nacional sobre o uso das TIC, que passaram a ser a principal forma de interação social e de acesso à informação. No que se refere à educação, os sistemas de ensino de todos os Estados, tanto na Educação Básica, como, da Educação Superior, passaram a discutir a Educação a Distância (EaD) e o ensino remoto como saídas para o cumprimento das atividades curriculares, lançando inúmeros questionamentos que, não apenas colocam em xeque os limites, possibilidades e uso desta modalidade de educação, como, principalmente, a concepção, os objetivos e fins da Educação Pública. A ênfase que estamos dando na Educação Pública se deve ao fato de que as instituições privadas não entraram neste conflito teórico, filosófico, político e ético, uma vez que os estudantes dispunham do acesso às tecnologias e que não havia dissonâncias (aparentes) entre os objetivos da EaD e do ensino privado, cuja meta, que se revelou prioritária, foi o cumprimento do programa curricular (no âmbito das disciplinas), garantindo a execução dos dias letivos e da carga horária, através de "aulas" e ou atividades *on-line*.

O uso da EaD pelas instituições privadas foi argumentado em diversos documentos de órgãos como conselhos, secretarias de educação, dirigentes de educação, com fim de justificar sua adoção, também, pela educação pública. Os argumentos se situavam no fato de que os estudantes da escola pública ficariam em desvantagem em relação aos da escola privada, o que, segundo tais análises, aprofundaria as desigualdades entre ambos os setores (público e privado), as quais já são imensas.

Entre as instituições públicas, Instituições de Ensino Superior (IES) e fóruns, como o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sindicatos de Professores, o debate que se instalou (gerando uma onda de *lives* e inúmeros documentos/manifestos) colocou em questão elementos essenciais que podem apontar uma importante direção ao debate das TIC na Educação Pública, sobretudo, para a Educação do Campo. O principal ponto de análise destes coletivos foi o fato da não universalização do acesso às TIC, enfaticamente nas áreas rurais, o que deu visibilidade à fragilidade das políticas públicas de comunicação e informação, afirmando o que as estatísticas que trouxemos nesta tese já apontavam. Os sujeitos do Campo permanecem em expoente situação de desigualdade de acesso a muitos direitos e, mesmo quando o acesso a alguns deles é possível, as políticas estatais são frágeis e insuficientes, não permitindo que tais direitos incidam na melhoria plena das condições de vida das comunidades.

A TIC Domicílios 2019 apontou que 49% da população rural tem acesso à internet. Certamente, esse número já ultrapassa a metade da população em 2020. Contudo, não significa que este acesso seja a garantia das condições necessárias para usufruto das possibilidades que ele proporcionaria, caso não chegasse fragmentado e limitado, como é o caso do acesso à conexão com a internet, que pela insuficiência de políticas de banda larga no Campo, mal permite a comunicação em redes sociais. Vejamos que a pesquisa citada também revelou que 78% das conexões de internet no Campo ocorrem, exclusivamente, pelo celular, e a realidade concreta aponta como tem sido precária a qualidade da conexão, sobretudo, via dados móveis.

O anseio por dar continuidade aos calendários pelo formato EaD, com atividades *on-line*, esbarrou (sem querer) na objetividade da realidade da vida dos estudantes e professores da rede pública, fazendo ser necessário reconhecer que o acesso às TIC não foi universalizado, que há milhares à margem e que o acesso às tecnologias não significa a existência de uma oferta de serviços com qualidade suficiente, inclusive, para os objetivos das escolas, as aulas ou atividades *on-line*. Essa condição, que, por si só, já impunha um limite, não foi considerada nas proposições que se seguiram às orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais e Secretarias de Educação, mesmo ferindo ao princípio legal do Artigo 3º da LDBEN, que impõe como primeiro princípio do ensino a “igualdade de condições de acesso”.

Mas este argumento não foi o único confronto que o contexto deflagrou. Os coletivos de Educação também trouxeram para a pauta outras questões indispensáveis ao debate, como o caráter humanitário da educação em tempos de pandemia. Pontuou-se como seria possível seguir adiante, considerando o que apontava o cenário mundial com os milhares de mortes, o

risco do colapso no sistema de saúde, que se expôs mais frágil do que se supunha; a ameaça dos padrões sobre o emprego e os salários dos trabalhadores e trabalhadoras, as desigualdades socioeconômicas que acentuaram os efeitos da pandemia, com a possibilidade de elevar, a proporções ainda maiores, o seu caráter catastrófico nas comunidades mais vulneráveis.

Esse foi o argumento, prioritário, no debate de muitos coletivos de Educação, colocando em questão o sentido da continuidade das atividades acadêmicas, se elas deveriam voltar-se a dar seguimento ao currículo, sem que a realidade que se desdobrava no mundo fosse considerada como precedente, conforme sinalizou o item nº 8 do Parecer da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em abril de 2020, direcionado à coordenação do Fórum Estadual de Educação, em posição ao processo de formação de professores que se iniciava como ação pela Secretaria da Educação da Bahia:

Questionamos fortemente a ideia de, em um momento de calamidade pública, nunca antes enfrentada pela humanidade, nestas proporções, onde a vida dos trabalhadores da Educação corre grande risco, assim como dos demais trabalhadores, dos estudantes e seus familiares, que se utilize, impulse, um processo de formação continuada de professores via Educação a Distância. O que defendemos é que seja considerado na formação de professores o que prevê a Resolução 02/2015 e que este processo esteja no Plano de carreira do professor e seja instituído pelas instituições públicas de formação, pelas Universidades públicas e Institutos Federais, com incentivo de programas e ações públicas voltadas para esta finalidade. (p.8)

Estabeleceu-se aí um importante confronto entre a função escolar da educação (tendo o ensino como fim) e a função educativa da escola, que a chamava para sua dimensão mais excepcional, especialmente, em um contexto mundial de proporções avassaladoras e imprevisíveis: a dimensão da alteridade, da solidariedade, da empatia, da coletividade. Expôs-se, então, a questão: educação e escola, para quê, para quem?

Nesse confronto importante que se traçava desde ali, impunha-se a relevância de reflexões mais profundas que o isolamento social passou a permitir. O ócio (forçado) expôs que o aligeiramento da vida, a superexploração cotidiana das relações de trabalho, e mais, a perda da capacidade de viver as relações mais íntimas, não eram previsões para um futuro, e sim, o próprio presente em cena. Pareceu ficar em evidência o fato de que não se ter tempo para dialogar com os filhos, irmãos, pais, esposa, esposo, não era problema, como costumava-se alegar. As Redes Sociais explodiam de dicas de como cuidar dos filhos em casa, como tratar a ansiedade pela "falta do que fazer", como lidar com a rotina dos pais e irmãos etc, apontando como a vida, com todas os limites de tempo, a refeição feita às pressas, a cobrança do patrão, a falta de tempo de descanso, tudo havia sido devidamente incorporado ao nosso estilo de vida.

E isso nos afastou tanto das relações íntimas, que sair dessa dinâmica foi um choque. Falar via mensagem de *WhatsApp* pareceu afirmar-se como menos constrangedor do que o contato dos corpos, das vozes, da presença sentida e confrontada no trânsito da casa, entre os quartos, nos encontros das refeições, que passaram a ser coletivas, denunciando que o diálogo presente estava ficando raro.

Estas dimensões, tão fundantes da vida, assim como a dor da fome, das perdas de entes queridos, da incerteza da renda, do medo da doença, da morte, da solidão, ficaram distantes do debate da educação, das propostas que passaram a ser pauta das Secretarias, dos Conselhos e do MEC, no momento onde mais se requisitou que a educação e a escola exercitassem sua dimensão humana mais ampla.

Para coletivos da Educação do Campo, esse elemento era item principal que deveria se sobressair na agenda de debate da Educação, cujo desafio posto era ajudar os estudantes e suas famílias a atravessarem a pandemia e tudo que ela trazia consigo. Foi esse indicativo que, também, impôs a necessidade de afinar a clareza sobre a concepção de educação e sua finalidade, exigindo uma posição que não apenas dissesse respeito ao andamento da Educação do Campo, mas que alcançasse a dimensão de classe, diante do que a direção das orientações destes órgãos anunciava para a Educação Básica e Superior.

Os coletivos passaram a discutir que a oposição à EaD, proposta pelo MEC, CNE e Secretarias, além de não considerar a dimensão humanitária da Educação no contexto da pandemia global, carrega, em si, uma concepção de educação ou mesmo de ensino, que não dialoga com os princípios da Educação do Campo, cujos propósitos se voltam à garantia da formação dos sujeitos sociais para uma sociedade justa, cooperativa e igual. Os processos de ensino, na escola do Campo, têm na relação com as comunidades, com os sujeitos, suas práticas sociais, a sua maior característica, como assinalam Molina e Sá (2012).

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do Campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do Campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula. Esta possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço central de aprendizagem traz também outro potencial, que é a construção de estratégias que visem superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem, neste caso, sem ser “privilégio” das escolas do Campo. (MOLINA; SÁ, 2012. p. 332)

É desde essas reflexões trazidas pelas autoras, que se situa a crítica ao uso das TIC, como tem sido reforçado pelas orientações do MEC, CNE, que seguem ultrapassando seus papéis, induzindo decisões padronizadas que além de desrespeitarem as diferenças e desigualdades dos estados e municípios, avançam na diluição da autonomia, legal e constitucionalmente, assegurada. Quando voltadas aos interesses do capital, as TIC tendem a legitimar a precarização dos processos formativos, tendo em vista colocaram à margem a dimensão integrada que trazem Molina e Sá (2012), como as outras vivências que constituem a organização do trabalho pedagógico, que apontam a indissociável relação entre o ensino e a educação, entre as aprendizagens e a formação. Mas que, sobretudo, reconhecem a escola como espaço de ampliação do universo cultural da comunidade e a especificidade do papel do professor na condução desse processo, como alertou a nota pública do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB), em 19 de abril de 2020, que, inclusive, expõe a contradição entre o documento da BNCC e seus desdobramentos efetivos:

[...] A Educação a distância é uma modalidade de ensino com regulamentação própria, atualizada através do Decreto 9057 de 25 de julho de 2017. Nessa modalidade a relação entre aluno e professor ocorre com a ajuda de ferramentas *on-line*, que são disponibilizadas no portal da instituição de EaD escolhida. Não se trata de uma simples transposição de conteúdos e materiais didáticos para um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mas sobre a mediação didático-pedagógica qualificada, utilizando meios ou tecnologias da informação e comunicação. É um importante instrumento, mas que não deve ser utilizado de forma equivocada em nome da pandemia. Apesar da legislação de instrumentos normativos deliberativos operacionais, permitirem a EaD em contextos emergenciais, é preciso refletir sobre vários pontos que devem nortear as decisões/ encaminhamentos. (p.1)

[...] A BNCC- Base Nacional Comum Curricular aborda 10 competências gerais para promoção do ensino-aprendizagem, dentre essas destacamos a do autoconhecimento e autocuidado, que inclui o conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreensão da diversidade humana, reconhecimento das próprias emoções e as dos outros como, autocrítica, capacidade para lidar com elas e a competência da empatia e cooperação, que inclui: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação o respeito a si e ao outro a promoção dos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, levando em conta seus saberes e suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. A EaD não dá conta dessas dimensões, para essas é preciso a vivência, a presença relação professor-aluno, a relação dos alunos com os outros alunos e demais pessoas da comunidade escolar, ou seja, a formação é construída pela experiência coletiva a escola. Não é uma fábrica de conteúdo, ela é espaço de relações sociais e os conteúdos são construídos considerando essa dimensão. (p.2)

Na perspectiva de escola que se defende na Educação do Campo, o Projeto Político-pedagógico é orientador da organização do trabalho pedagógico, que se volta, no seu conjunto,

para o atendimento de todas as dimensões formativas dos objetivos educacionais. Por esse entendimento é que o ensino não é apenas o repasse de conteúdo ou, menos ainda, execução de atividades, é parte integrante da formação. Assim, também, as atividades que ocorrem no cotidiano da escola, as feiras, serões, jogos, culminâncias de projetos, visitas técnicas, investigações na comunidade, assim como as reuniões de estudantes, trabalhos em grupo, reuniões dos conselhos, de pais, planejamentos, etc., integram a dimensão formativa que, apenas com o ensino, não dá conta. O Currículo como atividade nuclear da escola, como trata Saviani (2018), não se resume às atividades de ensino, mas ao conjunto de atividades que têm as áreas do conhecimento como núcleo central e articulador do processo formativo. Uma feira literária é uma atividade curricular, pois seu conteúdo básico está diretamente ligado aos conhecimentos fundantes da especificidade da escola. As reuniões, as festas de mães e pais, dia das crianças, ainda que estejam no âmbito extra-curricular, também compõem o processo formativo-pedagógico, pois são importantes espaços de socialização, de construção, vivência de valores humanos, de exercício de diálogo, de solidariedade, de experiências coletivas de desenvolvimento da cooperação e de respeito à diversidade cultural, étnica, política e social, que as relações cotidianas e o encontro e confronto com as diferenças permitem desenvolver.

Caldart (2020) nos lembra que a Educação do Campo reúne muitas vivências de práticas educativas que confrontam o modelo hegemônico. São "ricos processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública [...] que se movem centralmente pelo trabalho vivo de restauração da função social e ambiental da terra," (CALDART, 2020, p. 1) e asseguram o vínculo da educação com a formação humana para a emancipação social. Entretanto, Caldart (2020) lembra, também, que

O avanço dessa reconstrução requer, porém, o enfrentamento de uma forte batalha ideológica. O capitalismo sobrevive de suas próprias crises, mas a insanidade de sua lógica econômica se torna, a cada crise, mais destrutiva: o avanço das desigualdades sociais é aterrador e a devastação da natureza algo sem precedentes. Miséria, violência, insatisfações, doenças são cada vez mais generalizadas. No entanto, a maioria das pessoas ainda acredita que é preciso salvar o capital para que a humanidade se salve. Porque elas têm sido "ensinadas" a ver o capital como o sujeito responsável pelas suas condições materiais de existência. E a não ver o trabalho como o verdadeiro sujeito da história, hoje submetido às relações sociais capitalistas. (p.2)

Como dizem Onçay, Dalmagro, *et al* (2015), "é preciso recuperarmos o tema dos objetivos da educação para a nossa finalidade, libertando-o das amarras que a pedagogia burguesa lhe impôs" (p. 116) e uma das condições para isso é ampliar as possibilidades formativas da Escola do Campo, potencializar seus vínculos com a cultura geral, sempre com

a clareza de qual horizonte estamos a seguir. O contexto que apresentamos nesta tese nos mostrou o percurso de desvalorização das instituições públicas de ensino (através, sobretudo, do corte de recursos) e um alinhamento, no mínimo intrigante, do governo com as empresas que têm a educação como um “serviço”, principalmente as IES privadas, fundações e o grande empresariado que defendem duas teses básicas: a) o Estado é ineficiente no serviço público e b) o estado deve ser enxuto, sendo a educação e a saúde áreas de altos gastos. Como solução, apresentam uma proposta que resolveria os dois grandes obstáculos, a privatização.

Portanto, é fundamental lembrar que, na conjuntura pandêmica, onde fomos obrigados a desacelerar, os conglomerados das tecnologias passaram a abrir seus *sites*, aplicativos pagos, para acesso gratuito pelo grande público, iniciando uma corrida (insana) para ocupar a mente com o “rico” conteúdo que os capitalistas decidiram disponibilizar aos pobres trabalhadores que teriam tempo livre demais, para não fazerem nada (de útil). É desde essa lógica de não parar a “produtividade”, que o MEC, seguindo o curso do que já vinha traçando junto aos empresários do “Todos pela Educação”, aproveitou para incentivar a EaD, alimentando o equivocado discurso da incorporação das tecnologias ao lugar simplista da gravação, exposição de aulas *on-line* e repasse de atividades aos estudantes, restringindo a função da educação ao processo de transmissão dos conteúdos. A "Proposta de parecer do CNE, sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia da COVID-19", em abril de 2020¹³⁵, apresentou como justificativa para a proposição da EaD, o desafio de "garantir o atendimento dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo" (p.2), sob a afirmativa de que "a principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional". (p.2), incluindo a justificativa de que corre-se o risco de haver perdas e prejuízos na aprendizagem, caso os estudantes fiquem sem os conteúdos no período do isolamento. O parecer ainda sugere que as secretarias montem um planejamento de monitoramento e registro das atividades desenvolvidas em EaD nesse período. Para a ANFOPE e o FONEC, o precedente da EaD na pandemia, considerando o curso das medidas que têm sido tomadas na Educação desde o golpe de 2016, aponta para o risco de expansão do seu uso na Educação Básica, o que significaria uma aproximação acelerada da privatização da educação pública.

135 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 20 abr. 2020.

Desconsiderando (intencionalmente), a não disposição de estrutura tecnológica das escolas e para os docentes, as proposições do MEC, CNE e Conselhos que reiteraram suas orientações, não deixaram opções para os sistemas de ensino, senão, a aquisição dos pacotes das empresas educativas do ramo, como as que compõem o “Todos pela Educação” e “Todos pela Base”. Com o intuito de alertar para o rumo perigoso que se encaminham as propostas do MEC, CNE, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) se posicionou em nota pública:

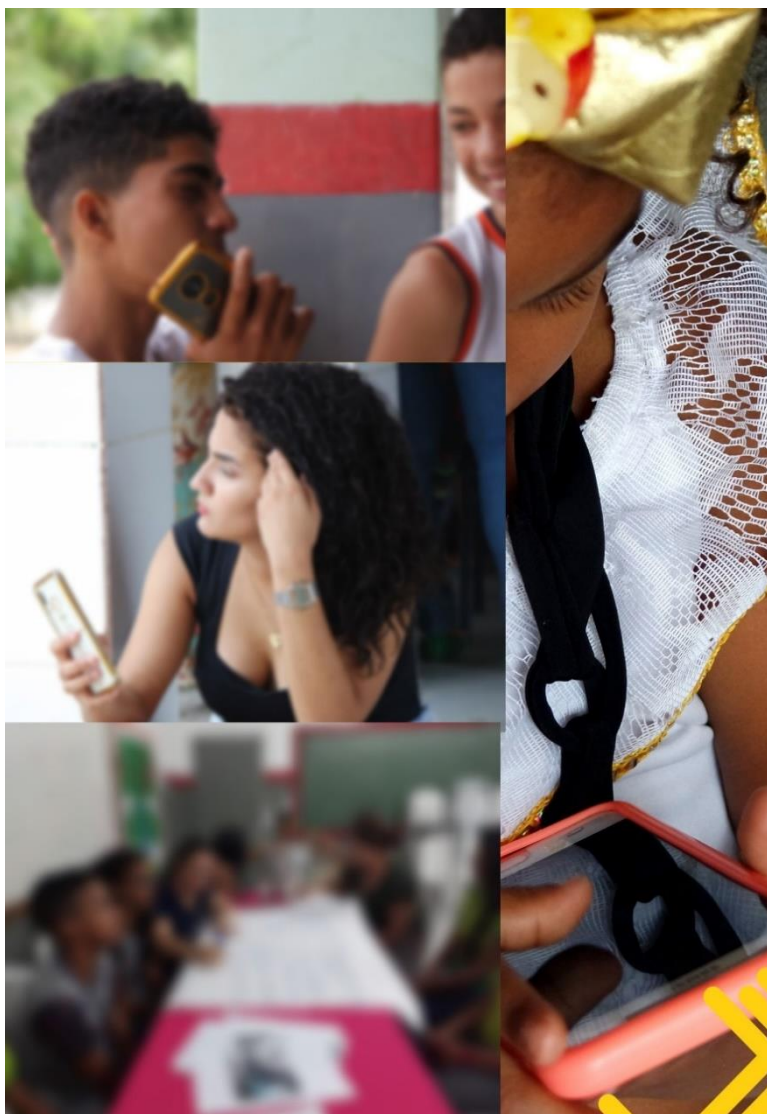
Temos o dever de seguir afirmando que somente o Estado e políticas públicas (como tem sido o SUS) são capazes de assegurar direitos universais como a saúde, a educação, a moradia, o emprego, o salário, entre outros. Temos ainda o dever de reafirmar a importância da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar para assegurar segurança alimentar para milhões de famílias que vivem no Campo, produzindo alimentos. São inúmeras as iniciativas de solidariedade da parte dos/as Camponeses/as com as famílias em situação de risco alimentar nas periferias das cidades. São também inúmeras as iniciativas de cooperação dos/as e trabalhadores/as das cidades e Camponeses/as em relação à campanhas por aquisição de produtos alimentares agroecológicos produzidos nos assentamentos e agricultura familiar. Porém, ao mesmo tempo que tais iniciativas nos alimentam a esperança, precisamos nos manter vigilantes permanentemente, porque os donos do capital na educação também estão aproveitando a oportunidade que a crise abre, para incidir com maior ofensiva sobre a educação pública, no momento de suspensão das atividades escolares em razão da pandemia. A Medida Provisória emitida pelo Governo, autorizando os sistemas de ensino a flexibilizarem o calendário escolar e abrindo largo espaço para a implementação do sonho dos neoliberais: a educação à distância para a educação básica, é uma resposta favorável e rápida do governo federal aos setores do capital que investem na educação como mercadoria. Já estão sendo implementadas em grande parte dos estados, provocando apreensão às famílias e aos docentes.

No caso das famílias Camponesas, as preocupações são ainda maiores, em vista da falta ou precário acesso à internet e às tecnologias exigidas. Trata-se de medida de caráter profundamente excludente e potencialmente produtora de desigualdades educacionais em relação às crianças, adolescentes e jovens, já privados historicamente do direito à educação de qualidade, como temos denunciado e enfrentado com nossas ações, há pelo menos 20 anos de Educação do Campo no Brasil. (FONEC, 2020, p. 2)

Nesse sentido, o contexto da pandemia nos clareou a compreensão de que a relação com as tecnologias digitais precisa ser fortalecida nas escolas, reconduzida sob o viés de ampliação de práticas emancipatórias, as quais se definem na forma como as incorporamos no projeto educativo e, sobretudo, pela clareza de que suas determinações gerais vão na contramão desse horizonte e, por isso, é fundamental redefinir seus objetivos e formas na Educação do Campo. Tomando por base as palavras de Caldart (2020), "o momento atual nos exige radicalidade. E a

compreensão mais alargada e profunda do cenário em que atuamos é nosso desafio formativo comum" (p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



*Se o mundo ficar pesado
 Eu vou pedir emprestado
 A palavra poesia
 Se o mundo emburrecer
 Eu vou rezar pra chover
 Palavra sabedoria
 Se o mundo andar pra trás
 Vou escrever num cartaz
 A palavra rebeldia
 Se a gente desanimar
 Eu vou colher no pomar
 A palavra teimosia
 Se acontecer afinal
 De entrar em nosso quintal
 A palavra tirania
 Pegue o tambor e o ganzá
 Vamos pra rua gritar
 A palavra utopia*

(Ceumar, **Samba da Utopia**)

Como se termina uma tese? Como se finaliza uma discussão, cujo objetivo, mais do que concluir, é ampliar, alargar, provocar e incitar debates, reflexões, indagações? Como finalizar, traçar as últimas palavras, fazer as derradeiras considerações, quando há tanto a indagar, há tanto a investigar, mexer, desdobrar?

Diante desse não saber como concluir, nos colocamos no esforço de explicitar as conclusões as quais chegamos nesta pesquisa, explicitando qual a tese. Mesmo tendo sido tantas as aprendizagens indagativas que mais nos trazem perguntas do que respostas, apontamos, por fim, o que construímos de síntese da caminhada.

Para a construção desta tese, que dialogou com dois grandes fenômenos da realidade contemporânea, Educação do Campo e Cultura Digital - fizemos um esforço de cruzamento de muitas questões que, até então, em minha trajetória profissional, não havia encarado de forma tão exigente e intensa. Mas o doutoramento é isso, dirão alguns, certamente é isso, um pouco mais e um pouco menos, para cada um que o vivencia, a depender do que traz consigo na bagagem das suas vivências e do que pretende acrescentar a ela.

Promover o diálogo entre duas áreas com princípios estruturais tão antagônicos, nos colocou, desde o início deste marcante percurso, sob o fio da navalha. Quanto mais me aprofundava nos estudos e me atentava ao que se passava em torno, sobretudo, na conjuntura do Brasil (golpe, ascensão do conservadorismo, eleição de um ultradireitista etc.), mais elementos pareciam provocar minha curiosidade, alargando, como um farol, a capacidade de olhar, com mais cuidado, a minha prática para, então, rever tudo que havia aprendido e defendido até esse ponto da minha trajetória. Foi aí que, de repente, me vi precisando admitir que teria que abandonar, como diz o poema, as roupas já gastas e ter a coragem de vestir outras, que mesmo que não fossem estranhas, viriam exigir mais do que eu já previa que seria próprio do doutoramento. Essa necessidade me foi dita, de forma carinhosa e inquietante, por um grande companheiro de empreitadas, Professor Dr. Átila Lima, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com quem não apenas troquei muitas indagações, mas que me ensinou, com sua humildade e sempre disponibilidade em ouvir e dialogar com as minhas ideias, e me apontou importantes direções. Ele disse: "eu entendo que sua formação inicial, como pedagoga, se deu a partir de uma base teórica, que aparece em muitas partes do seu texto, mas o caminho que você indica tomar vai lhe colocar a necessidade de decidir se permanece nela ou se vai afirmar, com coragem, um outro caminho". Ele não havia me dito, no primeiro momento, que essa decisão me levaria a enfrentamentos não apenas com minhas bases

formativas iniciais, mas me colocaria, de uma vez por todas, num percurso que iria requerer de mim não só coragem, mas muito estudo para defender, com firmeza, a minha condição como pesquisadora implicada com um projeto de sociedade que, para muitos, é apenas uma utopia impossível ou, até mesmo, ameaçadora, pela radicalidade como "ousamos" afirmar que acreditamos numa sociedade para além do capital, e mais, que defendemos uma educação que se reconhece como luta social.

Por não compreender a ciência afastada do processo histórico da sociedade, mantive a posição de afirmar a minha implicação política com o projeto social que defendo e que consta da minha trajetória de vida, com a produção desta tese. Por essa razão, anunciei desde as primeiras linhas que, se, em algum momento, o que trouxemos no texto, parecesse com um manifesto político, não seria mera coincidência. Nunca concebi a produção do conhecimento apartada da percepção política e mantive-me coerente com essa premissa. Não é demais reafirmar, entretanto, que essa característica, essa opção tão incômoda para alguns, não nos impediu de fazer uma pesquisa com o devido rigor, mas não o fizemos pelo rigor que separa a ciência das práticas sociais, e sim pelo viés do rigor que reafirma seu entrelaçamento, pois a produção científica não se dá sem contexto. Como diz Sánchez Gamboa (2007), "o conhecimento, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica" (p.16)

Desde o início da pesquisa, compreendi que estávamos construindo uma tese que não seria uma repetição do já dito, e também não seria inédita quanto ao que anunciaria, embora a relação das duas grandes categorias, Educação do Campo e Cultura Digital, sob o viés que trouxemos, talvez fosse uma contribuição nova, sobretudo, para a Educação do Campo. O que levantamos sobre o que já se tem produzido e divulgado sobre esse tema nos apresentou discussões centradas no uso das tecnologias nas escolas do Campo, nos laboratórios de informática e seu funcionamento, nas políticas de acesso, nas metodologias ou na pouca aproximação dos professores do Campo com o uso das TIC. Nós fomos por outro viés, quanto mais adentrávamos nas leituras, mais ficavam explícitas as relações das tecnologias no projeto do capital, sobretudo, quando ele passa por uma crise estrutural, na qual são redefinidos seus termos estratégicos de expansão e configuração, trazendo amplos efeitos às relações sociais em sua totalidade, sobretudo no mundo do trabalhado, que passa a ser reconfigurado a partir da expansão tecnológica, enfaticamente no âmbito da informação e da comunicação.

Uma vez constatado que o processo de reestruturação do capital e do trabalho não se encerra no mundo da produção econômica ou das forças laborais, mas inclui o avanço de sua

ideologia sobre todos os âmbitos das relações sociais, tratamos as tecnologias digitais dentro do conceito de cultura digital, entendendo que o movimento de expansão das formas de acesso à comunicação e à informação, mediadas pela internet e ampliadas pela potência dos dispositivos móveis, reestruturou não apenas as formas de se comunicar e acessar a informação, mas vem redefinindo os outros modos de viver, alcançando as relações afetivas, profissionais e educativas.

A cultura digital é a cultura da contemporaneidade e quase tudo acontece tendo as tecnologias digitais na mediação, seja para fazer compras, se inscrever em concursos, falar com parentes, amigos, trocar afetos com a pessoa amada, enviar comunicados de trabalho, resolver questões bancárias, agendar atendimentos em órgãos públicos, ouvir uma canção, ver um filme, buscar uma nova receita para inovar na cozinha, marcar a reunião da associação, ver a bula de um remédio, articular uma atividade do sindicato, organizar uma ação do movimento, tirar uma foto, vender um produto, fazer campanha política, mobilizar uma greve, quase tudo ocorre na mediação tecnológica e é essa relação, das tecnologias são incorporadas ao cotidiano como instrumentos sociais necessários para facilitar e agilizar a vida cotidiana, que elas são incorporadas às práticas sociais, sem que se tenha tempo ou condições de apreender o significado de todo o complexo movimento do qual as tecnologias e seus aparatos se constituem partes dos sujeitos e de suas vidas.

A prática cotidiana aponta que temos um modelo de sociedade que nos apresenta problemas, questões que vêm junto com todos os avanços tecnológicos e que não sabemos como lidar e que se expressam em afirmações como: as crianças não saem mais do celular, há um isolamento dos jovens, a comunicação está cada dia mais distante das relações presenciais, há uma hiper exposição social; a imagem é tomada como expressão da realidade sob o valor da aparência, as pessoas se iludem pelas imagens, construindo uma autoestima, ou superelevada a partir de valores superficiais, ou muito reduzida, em virtude da comparação de suas vidas com as de outras pessoas nas redes sociais, que sempre aparentam felicidade, sucesso etc. As pessoas não saem das Redes Sociais, perderam a capacidade de se organizar nas ruas e isso aprofunda o estado caótico da política no Brasil; as tecnologias estão fechando livrarias, lanchonetes, lojas, aumentando o desemprego; elas são instrumentos de vigilância, de controle do pensamento, de divulgação de mentiras que ampliam a falta de consciência política; o excesso de informação circulando nas redes banaliza a informação, o conhecimento; os jovens não se interessam mais pela escola, pelos estudos, só querem ficar nas redes sociais; os jovens são seduzidos pelo discurso dos capitalistas.

Todas estas afirmativas (que estão nas falas dos sujeitos que participaram desta pesquisa e nos referenciais teóricos que trouxemos como aporte à tese), sem dúvidas, compõem o cenário da cultura digital, assim como o fato de que também aparecem as afirmativas que apontam que: depois das tecnologias digitais, a comunicação melhorou, mesmo quem não é alfabetizado pode se comunicar via *WhatsApp*, e isso assegura aos sujeitos mais vulneráveis, principalmente aos Camponeses, um direito que historicamente foi negado; os Camponeses podem acessar todas as informações de seu interesse e fazê-lo desde seu próprio celular; podem expor seus produtos, suas experiências, comercializar a produção; fazer parte de grupos de associações; discutir políticas públicas com coletivos diversos; fazer denúncias; mobilizar e difundir ideias, soluções, propostas; transitar entre grupos, redes, sem que a distância geográfica se imponha como limite; os jovens se integram a outros jovens, trocam ideias, acessam a cultura geral, produzem e difundem suas culturas; as escolas têm possibilidade de se comunicar com outras escolas, com outras redes, com outras práticas; professores podem trocar ideias com outros professores, podem acessar livros, pesquisas, materiais didáticos diversos que podem potencializar o conhecimento e suas práticas pedagógicas; o livro didático não é mais o único recurso, bibliotecas inteiras podem ser consultadas; ideias diversas circulam nos sites, blogs, canais no *YouTube* e, mesmo estando em lugares longínquos, se há uma conexão com a internet, as possibilidades de conhecimento se ampliam.

Todas estas transformações em curso alcançam o Campo, os movimentos sociais, a educação e as escolas, as quais ainda não avançaram na discussão e na proposição de como conduzir as práticas educativas no complexo contexto da cultura digital, cenário potencial do capitalismo global em ascensão. Nesse mosaico, que constitui a cultura contemporânea, cada vez mais as fronteiras que separam o Campo dos outros territórios e de outras culturas, vão se tornando menos visíveis, embora existam, e é nesse entrelaçar de culturas que tanto se fazem presentes as ameaças ao que a Educação do Campo nasceu em defesa, como também de onde podem vir potencialidades; de onde se impõem barreiras ao processo de emancipação humana, que requer que se fortaleçam valores sociais que, no capitalismo são inversos; também podem surgir novos horizontes, novas capacidades, novas formas de ampliar o conhecimento e a mobilização social.

A realidade concreta tem apontado que, mesmo no cenário de investidas tão vorazes do capital sobre a Educação, há inúmeras ações de resistência aos seus princípios e valores. As Escolas Família Agrícola (EFAs), as escolas dos movimentos, escolas comuns de redes e sistemas de ensino, as universidades e muitos outros coletivos docentes são núcleos de práticas contra hegemônicas que permanecem ativos, embora não deixem de viver as contradições e

desafios que as questões que apontamos nesta tese nos indicaram. E todos nós, que estamos na contramão da lógica em curso, nos inserimos na cultura digital, porque, mais do que uma escolha, ela é uma exigência do modo de organização social que se desdobra em condições concretas de organização da vida; as exigências criam estruturas que viram necessidades, as quais vão moldando o cotidiano, de um modo mais consciente para uns, menos consciente para outros. Ainda que alguns acreditem que se colocam fora dessa lógica por se recusarem a usar um *smartphone*, ou fazer parte das Redes Sociais *on-line*, ou algo do tipo, isso não altera o fato de que as tecnologias permanecem mediando as práticas sociais, sobretudo, as comunicacionais, informacionais e de mercado. Contudo, não precisamos de análises profundas para afirmar que as tecnologias não são retrocessos, ao contrário, são avanços importantíssimos da ciência, mas que, não apenas no campo das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nem sempre elas - a ciência e a tecnologia - andam em compasso com os interesses e necessidades sociais numa perspectiva emancipatória. Se quem as financia é o grande capital, é para ele que se destinam seus fins mais gerais.

Mas não compreendemos que toda essa lógica seja irreversível, nem tampouco linear ou que não haja outras lógicas que a perpassem. Ao contrário, pensamos na Educação do Campo como uma perspectiva formativa, uma prática social que aponta elementos emancipatórios desestabilizantes dessa lógica, mas que enfrenta inúmeras contradições, inclusive, porque, enquanto política educacional, ela se constitui dentro da estrutura estatal que, a depender da conjuntura, pode apresentar-se mais aberta ou mais fechada (mas nunca totalmente aberta) à sua expansão. No contexto atual brasileiro, vivemos um período de graves retrocessos políticos e uma subordinação do Estado aos interesses capitalistas, o que vai mudando a sua feição e dando outras características e fins às políticas públicas.

Nesse sentido, a Educação não passa isenta destas intenções e a Educação do Campo, reconhecida como luta social, oriunda do seio dos movimentos camponeses articulados em torno de um projeto de sociedade contra o capital, obviamente não passará sem prejuízos por este período da história. No entanto, entendemos que, "ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também, é dinamizada pelas ações educativas "libertadoras" ou "transformadoras" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 133). E concordamos ainda com Sánchez Gamboa, quando diz que esse potencial se amplia quanto mais estas ações se articulam com ações provenientes de outras formas de organizações sociais, como os movimentos, entidades de classe, partidos políticos, que juntos conformam uma correlação de forças capaz de resistir às ameaças repressivas e fortalecer o movimento emancipador (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Nessa mesma lógica, Caldart (2012) também lembra que

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do Campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública. (p.259)

Para chegarmos a este entendimento e evidenciar os outros nós com os quais se entrelaçam a educação, procuramos fazer uma pesquisa com o desafio de tomar a dialética como método de pesquisa e de análise e isso nos exigiu estabelecer vários cruzamentos que nos permitissem traçar um percurso de escuta e analítico, que evidenciasse a Educação do Campo na relação com outras mediações sociais, afirmando a perspectiva histórico dialética de que os fenômenos não se isolam de contextos e determinantes progressivamente mais complexos. Tendo a perspectiva histórico dialética como base e norte, avançamos na concepção da realidade concreta como totalidade, um todo estruturado dialeticamente. Nesse sentido, voltamos à Sánchez Gamboa quando diz que,

Nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, que por ser histórica, não se esgota na percepção presente. A sociedade interpretada como um todo complexo e com limites progressivamente mais amplos, em suas condições atuais é apenas parte da sua totalidade histórica. Suas características atuais são apenas conjunturais, manifestações e formas que correspondem a um período limitado e que faz parte da sua permanente transformação. O presente, como qualquer outro período, só tem sentido como parte da história concreta da sociedade. A sociedade atual é uma etapa da história da humanidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 131)

Tomando por base a visão complexa e de conjunto trazida pelo autor, a Educação não pode ser compreendida como autônoma, cujas explicações podem ser encontradas em seus próprios processos, como bem diz Saviani (1984). Por essa compreensão, trouxemos a Educação em análise desde as determinações sociais mais amplas, destacando a sua relação com a estrutura socioeconômica, dando ênfase ao processo de reestruturação produtiva que se acentua com a expansão tecnológica. Nessa intrínseca relação, considerando que há uma expansão também dos princípios capitalistas na estrutura social como um todo, destacamos a aproximação da educação com os valores do mercado, que foram introduzidos nas reformas

dos anos de 1990, tendo como expressão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e agora, nesta década, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se desdobrando na Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação), que aliadas às políticas de financiamento, avaliação e de produção de material didático-pedagógico, reconfiguram a gestão da educação pública, alterando seus princípios, meios e fins. Chegamos à conclusão de que as reformas educacionais são a materialização dos preceitos do grande capital, os quais aproximam a educação do setor privado, tendo por base a ampliação de valores como competitividade, produtividade, eficiência, inovação tecnológica, competência e habilidades, que uma vez incorporados no currículo e nas práticas de gestão, colocam a educação pública a serviço dos interesses empresariais, que, em síntese, têm como finalidade a formação de trabalhadores adaptáveis às características e dinamicidade do mercado, que se transforma em ritmo acelerado e é fortemente marcado pela instabilidade (que exige flexibilidade e adequabilidade dos trabalhadores e da sociedade às intensas modificações que as crises constantes impõem) e pela precarização das relações trabalhistas, previdenciárias e humanas nos ambientes de trabalho, que passam a ter outras formas e configurações, cada dia mais exploratórias.

Se, de um lado, a noção de competência envolve dificuldades teóricas (Dias & Lopes, 2003), são muito claros os pressupostos assumidos nas propostas de formação baseada em competências: (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir dessas habilidades e competências corresponde ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. O reducionismo é inevitável, ao passo que a sofisticação pode ser maior, considerando os novos recursos tecnológicos que podem co-operar com as competências. É na articulação do reducionismo à sofisticação que está fundada a estratégia de substituição tecnológica. (BARRETO, 2004, p. 1194)

Como bem diz Freitas (2012), o capitalismo acentuou a contradição educar/explorar a partir de novas bases tecnológicas, que provocaram mudanças na preparação do trabalhador adequado aos padrões de acumulação e exploração do capitalismo contemporâneo, necessitando que se formem "habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo dentro das empresas [...] e necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular - ainda que não necessariamente dentro da escola pública. (p. 126). No Campo, o agronegócio representa os novos padrões de acumulação/exploração, ele não apenas expulsa os trabalhadores das suas terras, mas incrementa um tipo de produção que ameaça a vida, seja pelo empobrecimento do solo, pelo uso indiscriminado e irresponsável dos recursos naturais, seja pela invasão cultural manifestada pelo desrespeito aos saberes e modos de vida, seja pelo excesso de agroquímicos, seja pela disputa pela terra, pela água, pelas sementes.

Quando as políticas educacionais se assumem afirmadoras das características e dos princípios do mercado, perspectivas emancipatórias, como a Educação do Campo, são fortemente ameaçadas (e ameaçadoras), se instalando um cenário de desestruturação das políticas até então conquistadas e asseguradas, bem como de fragilização das instituições e coletivos que as defendem e as vivenciam. Para a Educação do Campo, o currículo tem sido uma importante via de inserção de outros valores na educação, quando este currículo ganha uma configuração homogênea, a diversidade que se apresenta nas propostas como a Educação do Campo, Quilombola, Indígena, EJA, Educação Especial, Educação Profissional, por exemplo, é colocada à margem, pois assume lugar menor na organização do ensino. Com o apoio do sistema de avaliação, também moldado sob os princípios gerenciais das empresas (rankings, comparações, indicadores e metas isolados do contexto), essas perspectivas de educação, embora possuam marcos legais e teóricos que as subsidiem e as legitimem, são rapidamente descartadas, pois não representam o modelo ou referencial de qualidade que estas avaliações aferem ou indicam.

As escolas do Campo, sejam elas integrantes ou não dos movimentos, estão sendo, paulatinamente forçadas a entrarem na lógica concorrencial e gerencial destas políticas. Como dissemos, esse movimento de incorporação dos valores capitalistas na educação tem avançado, inclusive, dentro de coletivos que se colocam em posições políticas contra-hegemônicas, mas que acabam aderindo a estes princípios tanto pelo que chamamos de consenso ideológico que agrega a visão de irreversibilidade do capitalismo como modo de organização social, como a compreensão de que a educação está, de fato, a serviço do mercado, devendo preparar os jovens para suas demandas. Mas, há ainda os que acreditam ser o fato mais preponderante nesse aparente consenso entre os coletivos sociais da classe trabalhadora, o de que há uma incompreensão das relações da educação com as demais mediações sociais, sobretudo, a no tocante à dimensão econômica. Para os que acreditam nesta teoria, a relação da educação com um projeto de sociedade que capaz de superar o capital, não passa de fantasia.

Temos afirmado que o capitalismo atua a partir de muitas formas e elas estão tão embrenhadas como valores diários e, desse modo, que não se torna fácil decifrá-las, sem que se avance para uma perspectiva crítico superadora, capaz de evidenciar os nexos e conexões de sua lógica de operar na estrutura social. Só quando se compreende a lógica como estas formas atuam é que se faz possível uma organização política, educativa, intelectual e prática, para combatê-la com mais firmeza. Como diz Caldart (2020), é preciso compreender que

A “destruição das condições de existência humana neste planeta” que nos fez chegar à “alarmante escolha”, sobre a qual nos adverte Foster, não está sendo provocada “por uma humanidade abstrata, mas por uma “força social tangível” que hoje controla nosso “modo de reprodução social”: o *sistema orgânico do capital*, em suas diferentes personificações (classe, grupos, partidos, regimes, empresas, indivíduos...), cuja lógica subjuga “todas as dimensões da vida humana a suas cegas determinações internas e ordens externas” (Mészáros, 2009, p. 294). (CALDART, 2020, p. 1)

É desde essa compreensão que também vimos afirmando nesta tese, que a Educação do Campo deve se fortalecer desde uma teoria educacional e pedagógica coerente com esse entendimento da realidade nas suas contradições e, mais ainda, com clareza de projeto histórico¹³⁶. Nesse sentido, recorremos a Freitas (2012), quando enfatiza que, na teoria educacional, "se formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade" (p. 94), sendo que a teoria pedagógica, por sua vez, trata do trabalho pedagógico, "procura regularidades subjacentes [...] (entendidas como essência, o que há de constante no concreto empírico - universal) identificando as categorias fundamentais, onde as metodologias específicas, jogam papel central, já que elas são a própria prática da sala de aula" (FREITAS, 2012, p. 93). A Educação do Campo, compreendida desde uma educação de classe (da classe trabalhadora), afirma seu laço teórico-prático, cada vez mais vinculado aos princípios da Pedagogia Histórico Crítica. Se assim o for, ela toma para si alguns desafios centrais, os quais compreendemos vitais para afirmar sua distinção da educação capitalista em curso. Para Saviani (2012),

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim. (p.7)

Esse laço se afirma desde que compreendemos que a origem da Educação do Campo é a luta pela terra e que essa disputa não se encerra na cessão, ou não, de um pedaço de chão, mas se aprofunda pela contestação do modelo de sociedade que é marcado pela apropriação privada

136 Para Freitas (1987) " um projeto histórico anuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins" (p. 123).

dos meios de produção. Para isso, é preciso investir na compreensão dos mecanismos que sustentam essa lógica, desnaturalizar as desigualdades e construir táticas para lidar com as formas sutis como os princípios capitalistas se inserem em nossas práticas cotidianas, inclusive, na gestão das políticas de educação e na organização do ensino.

Na metáfora de Linera, (2018, p. 93), é como se a lógica econômica do capital estivesse “tatuada no cérebro das pessoas” e há todo um arsenal ideológico e cultural montado na sociedade para fabricar e fixar os traços dessa “tatuagem”. É ela que absolutiza uma determinada forma de consumo e transfigura as relações entre as pessoas em relações entre coisas a comprar e a vender. A mesma lógica que nos induz a tratar tudo como “negócio” é a que nos impede de reparar nas relações sociais de produção, motor real da economia, e menos ainda compreender que no capitalismo essas relações assumem um caráter de exploração sem limites. Exploração da natureza e entre os seres humanos que dela fazem parte. A “tatuagem” é feita, afinal, para que o cérebro das pessoas veja como naturais e eternas as relações capitalistas de produção e sequer cogite que elas podem ser radicalmente transformadas. E para que possíveis contradições identificadas nessa lógica sejam vistas como dificuldades momentâneas que a própria lógica pode resolver. (CALDART, 2020, p. 2-3)

Cabe aqui retomar o conceito de "captura da subjetividade" (ALVES, 2011), para compreender que um dos mecanismos do capitalismo atual é atuar na esfera dos valores, dos princípios, do que chamamos de “núcleos dos desejos humanos”, nos quais se produzem, desde as ânsias geradas pelos próprios valores e princípios que passamos a incorporar (competição, sucesso, imagem/aparência, visibilidade, acumulação de bens materiais, desejo pelo novo, rapidez, intensidade, solidão, tristeza, dependências, etc), até a sua solução que, também, acaba sendo orientada pelos mesmos valores e princípios que as produziram, alimentando um ciclo que acaba por afirmar a lógica em curso como a única lógica possível, pois ela mesmo apresenta as soluções para seus problemas.

No discurso do capitalismo atual para a educação, ganha destaque o fetichismo das tecnologias, que traz as 'inovações tecnológicas' como capazes de resolver qualquer problema que apareça em qualquer dimensão da vida. Trata-se de "convencer que todos os problemas têm uma solução tecnológica. Inclusive aqueles provocados pelas inovações tecnológicas" (CALDART, 2020, p. 3). Nesse discurso, a inovação só é inovação se for dentro da lógica de fortalecimento dos interesses de mercado, daí a ênfase na síntese conceitual 'inovação tecnológica' como sendo o próprio e único sentido de inovação que deve interessar à educação. Ainda que não seja evidente para todos, o discurso capitalista acaba tratando as tecnologias não como possibilidades potencializadoras dos objetivos da educação, mas o oposto coloca os princípios e os fins da educação e do ensino a serviço do avanço tecnológico, a partir das

habilidades e competências que o mercado e sua dinâmica passaram a exigir. Por essa razão, inclusive, Santomé (2003) constata essa dura e cruel realidade ao afirmar:

Cada dia se vê mais claramente como afloram menos inovações escolares e pesquisas que questionem as políticas educacionais em vigor. A discrepância e a crítica atualmente custam caro demais para um professor e, em geral, para uma sociedade em que as pessoas se sentem isoladas e com muitas dificuldades para construir estruturas de resistências coletivas. (p.70)

Para a Educação do Campo, contudo, a inovação precisa ser afirmada como uma "mudança profunda, intencional, duradoura [...] uma nova visão sobre a realidade que se pretende mudar, uma nova maneira de organizar os fatores integrantes dos processos de ação" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 122). É nessa perspectiva de inovação que se situam as experiências da pedagogia da alternância, da pedagogia da terra, da pedagogia do movimento e de tantas outras práticas educativas que nascem redefinindo os pressupostos da escola e do conhecimento, tomando as lutas sociais como matriz para pensar a organização do trabalho pedagógico e, desde a escola, fazer o enfrentamento da lógica hegemônica. Elas, em si, sua própria organização diferenciada (de gestão, de currículo, de organização dos tempos e espaços de aprendizagem) são práticas contra hegemônicas, ainda que perpassadas por contradições que precisam ser compreendidas e evidenciadas para serem superadas.

Consta ainda dos desafios, a desnaturalização dos valores sociais que se sobressaem em tempos em que as tecnologias digitais guiam as relações humanas para uma esfera cada vez mais individualista. E ao afirmar isso, não reiteramos o discurso de condenar um dispositivo móvel, pelo não diálogo entre pais e filhos/professores e alunos, por exemplo, mas nos colocamos a questionar e tentar compreender que no mecanismo da estrutura tecnológica esses percursos não se definem ao acaso. Não há como manter as mesmas formas de relações sociais, quando o telefone, por exemplo, que um dia só serviu para falar com outras pessoas, condense em um só lugar, o relógio, o bate-papo, a TV, o rádio, a máquina fotográfica, o banco, o supermercado, a loja, os grupos de amigos, de trabalho, do sindicato, do partido, etc. Tudo que exigia um deslocamento físico passou a estar no mesmo lugar, 'dispensando' a parada para a conversa na porta, a visita para parabenizar pelo aniversário ou prestar condolências, falar dos problemas da associação, planejar festas, ou apenas para bater papo, saber como vai a vida, trocar ideias.

No âmbito dos efeitos da convergência de mídias, da instantaneidade, do superestímulo ao cérebro, da sensação de vazio quando se sai sem celular ou quando o sinal da internet cai, a dificuldade de concentração, o isolamento, a solidão, todas estas questões ainda estão em estudo

e vão requerer um esforço futuro para que se cruzem as variantes que nos darão maiores condições de compreender estas manifestações e suas consequências. Contudo, não é repetitivo lembrar que as tecnologias são mediações e não determinações. Sobre elas e por via delas, há uma amplitude de questões (e expusemos parte delas nesta tese) que são fundamentalmente traços da estrutura social que tem o capitalismo como base, daí, como diz Tonet (2016), humanizar essa lógica não é algo possível. Daí a tarefa central da Educação do Campo que é assegurar um processo formativo no qual sejam fortalecidos princípios e práticas pautadas desde a clareza de um projeto histórico que se estrutura em valores distintos dos que afirmam na sociedade do capital. Isso implica ultrapassar a própria especificidade da Educação do Campo, tanto enquanto ensino como no que se refere às pautas fundantes ligadas aos elementos da prática social imediata dos Camponeses. Como lembra Caldart (2012), "seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia" (p. 269) e do que a própria dimensão do Campo, como território de produção da vida. Por isso, reafirmamos que a Educação do Campo é uma educação de classe e da classe trabalhadora. Assim sendo,

Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida*. (CALDART, 2012, p. 269)

Foi no terreno das outras dimensões que perpassam as relações sociais que trouxemos a discussão da cultura digital, traçando seu percurso desde a reconfiguração no mundo do trabalho, nas relações da comunicação, no acesso e produção da informação e do conhecimento, nos múltiplos efeitos que são visíveis nas relações sociais (ainda que careçam de maiores estudos em áreas diversas) e, sobretudo, nas práticas educativas, inclusive, em âmbito escolar. Mesmo a cultura digital não sendo uma pauta relevante ou prioritária (aparentemente) para os movimentos camponeses ou para a Educação do Campo, como havia sido dito pela educadora do MST, no evento que citei na introdução deste trabalho, desde que iniciamos a pesquisa que gerou esta tese, entendíamos a necessidade de analisá-la sob a ótica dos princípios e fins da Educação do Campo (que tem a formação e a emancipação humana como base e horizonte), entendendo ser uma contribuição relevante, inclusive pela aparente dispensabilidade da discussão.

Certamente que não sabíamos onde e por quais caminhos faríamos esse debate, que foi delineado pelos sujeitos que estiveram conosco nesse caminhar, e nos trouxeram um universo de questões variadas e complexas, que nos apontaram e nos desafiaram desdobrar análises amplas e, nessa complexa teia de problemáticas e indagações que se desdobraram, temos clareza de não termos sido capazes de dar conta de cruzar todas elas neste percurso. Tivemos que optar por deixar coisas de fora e até tratar de outras, sem que fosse possível alargar a discussão, devido ao risco de não ser possível retomar ao ponto central da tese.

Um esforço grande foi feito para responder ao que nos propusemos, diante da quantidade de elementos que nossos colaboradores apontaram, ainda assim, buscamos expor os desafios que estão colocados para a Educação do Campo nesse variado contexto da cultura digital, o qual, o trilhar da pesquisa nos mostrou, não poderia ser compreendido senão à luz das suas determinações gerais. Por essa razão, cremos que muitos que terão acesso a esse texto, seja mais próximo da Educação do Campo ou da cultura digital, não passarão por ele sem, de alguma forma, "estranhar" ou, ao menos, se inquietar com os labirintos, ou melhor, a teia discursivo-analítica que traçamos nele. Quem, por ventura, esperava dessa tese uma discussão sobre Educação do Campo no âmbito das suas especificidades e particularidades curriculares ou teóricas, não encontrou (ao menos numa dosagem maior); assim como quem esperava uma discussão sobre como usar as tecnologias nas escolas do Campo, ou uma lista de ideias inovadoras com seu uso, também não achou. Aliás, para os pesquisadores desta área, penso que o texto tenha partes nada doces de se ler, pois sabemos o que tivemos como intenção de elucidar e o quanto isso seria confrontativo, embora o objetivo tenha sido analisar as tecnologias para além delas, por isso, concentramos no debate da cultura digital, que, ao nosso entendimento, nos permitiu fazer análises relacionais entre as especificidades e a totalidade, ultrapassando a aparência, para chegarmos, finalmente, às questões fundantes da tese.

Por fim, entendemos que a Educação do Campo, como uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, tem no contexto da cultura digital, onde se prevalecem as determinações do capitalismo global, desafios que não estão apenas fora dela, mas sobretudo, dentro dela. Uma vez que se define como uma educação contra o capital, há muito o que se avaliar, se reorientar e se afirmar no campo teórico-prático dentro das escolas, dos movimentos e outros coletivos que a apoiam. O contexto político do Brasil, aliado ao processo de reestruturação do capital e do trabalho, em âmbito global, ameaça a Educação do Campo como política pública nos sistemas e redes de ensino, ameaça os programas e as políticas conquistadas, que tanto vem mudando o cenário da educação dos camponeses e trabalhadores, e isso é fato. Contudo, o cenário no qual a comunicação e a informação são mais acessíveis,

onde, a pesar da vigilância, das perseguições e ameaças reais, também se tem um amplo poder de mobilização e disseminação das informações, onde o controle existe, mas não controla tudo, onde as redes podem ser fortalecidas em formatos diversos e os movimentos sociais, ainda que acuados pela violência institucionalizada, dispõem de maiores possibilidades de anunciarem suas pautas ao mundo, nos aponta que os desafios, mesmo não sendo nada pequenos, podem ser enfrentados. Uma radical oposição ao capitalismo exige, aos coletivos contra hegemônicos, como dissemos anteriormente, clareza de projeto histórico e coerência teórico-prática com esse horizonte.

No final da década de 1990, Baron (1999) dizia que a oposição ao neoliberalismo requeria que se revisassem as arraigadas "concepções de esquerda em matéria de linguagem, estratégia comunicacional, inserção nas lutas sociais, e no debate ideológico político dominante, atualização dos projetos políticos e formas de organização" (p. 58). Dizia ainda que era preciso não ter temor de estar na contracorrente do consenso político e alertava que "estar na contracorrente não significa, necessariamente, 'dar as costas' para a sociedade ou se isolar dela". (p. 58). O desafio, três décadas depois, é bem parecido, embora, mais amplo. Passamos por governos populares que nos sinalizaram como é possível, a partir de políticas públicas, ampliar (e muito) as condições para a diminuição das desigualdades, mas também saímos com a lição dos limites e contradições destas políticas dentro da atual estrutura social; tivemos muitas lições da força do capitalismo mundial (e como ele captura a subjetividade e cria consensos insensatos e como ele alcança e remodela até as estruturas que a ele se opunham) e, sobretudo, hoje temos certeza de que apenas a organização dos trabalhadores e trabalhadoras pode provocar a ruptura desse modelo social pautado na exploração e precarização da vida e que, diante da fase de hiper exploração e avanço dos valores do capital, em todas as instâncias da vida, essa é uma tarefa árdua e longa, ainda que possível. É essa clareza de contexto que precisa guiar as novas táticas da contra hegemonia nos diversos setores, inclusive, na Educação do Campo. Como adverte Freitas (2012), "é preciso distinguir claramente o novo projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim, poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares e evitar a ingenuidade e cooptação" (p. 128). Os capitalistas declararam 'guerra' contra os trabalhadores organizados e isso é importante não perder de vista, a 'guerra' é contra o capital, as tecnologias digitais são instrumentos com amplo poder de alcance e de controle social a serviço dos que as produzem, controlam e dominam. Nesse sentido, é válido retomar Barreto (2004), que nos alerta em relação às TIC:

É preciso reconhecer que elas são importantes porque funcionam como um dos vértices da triangulação que permite ao Estado ser mínimo, no que diz respeito a investimento, e máximo, quando se trata do gerenciamento da educação: currículo centralizado (parâmetros e diretrizes curriculares), uso intensivo de tecnologias (programas específicos) e avaliação unificada externa (SAEB, ENEM, ENC e, mais ainda, SINAES). (p. 1193)

Até agora, elas têm sido muito bem utilizadas pelos capitalistas para seus fins, chegou a vez da Educação do Campo, dos movimentos e coletivos sociais que se mantêm firmes na posição de outro projeto social, cientes de todas as contradições, limitações e desafios, avançarem em outros caminhos, em outras táticas, em amplas estratégias que nos lancem para além das cercas, para além do capital. Nesse sentido, a tese a qual chegamos é que a educação, portanto, a escola, se constitui uma mediação fundante na discussão e elucidação sobre como a sociedade se organiza para continuar existindo. A Educação do Campo, como uma particularidade da educação, é estratégica para a construção de um projeto educativo e social na contra hegemonia, por se propor, como tarefa, enfrentar as contradições sociais, apontado horizontes para um projeto de sociedade emancipador.

Por esta razão, a relação da educação com as tecnologias deve avançar no sentido de que é tarefa primordial da escola compreender como elas podem ampliar as possibilidades formativas dos sujeitos numa direção contra-hegemônica. Esse é o maior desafio da educação de forma geral e, em especial, para as perspectivas educativas que fazem enfrentamento ao capital, como a Educação do Campo. Desvendar os conteúdos embutidos no conjunto complexo e dinâmico da cultura digital significa compreender as tecnologias não como ferramentas, mas como “modeladoras” da subjetividade humana, uma vez que atuam na modificação dos comportamentos, ou como definimos nesta tese, no “núcleo de desejos humanos”, imprimindo um sujeito social aprisionado aos valores do capital.

Nesse aprisionamento, constam as estratégias distrativas das redes sociais, a superexposição dos sujeitos, o abandono da ética em nome da necessidade de sucesso que virou sinônimo de visibilidade (através das curtidas, do número de seguidores ou de visualizações), que acabam gerando uma esquizofrenia social estimuladora do aparecimento de doenças de ordem psicológica e física e que alcançam, especialmente, as gerações mais novas. Apontamos, ainda, a vigilância dos dados pessoais, dos comportamentos e opiniões que se expõem nas redes e que ameaçam a liberdade e a democracia; o controle e manipulação de dados pessoais para induzir um perfil de eleitor e o mesmo de consumidor; o consumismo como valor que, na dinâmica coercitiva das tecnologias digitais, tem transformado tudo e todos em mercadoria; o “fetiche da imagem” que estimula um sujeito excessivamente centrado em si e distanciado da

realidade concreta mais ampla e das lutas que nela se travam; os discursos de ódio que se propagam sustentados pelas *fake News*, pelas narrativas vazias que abrem mão da ciência e da história e que são potencializadas pela rapidez, instantaneidade e fragmentação das informações na internet.

Consta ainda da nossa tese a afirmação de que, além das mediações tecnológicas, uma das formas do capitalismo avançar na expansão desses valores tem sido a sua aproximação cada vez mais intensa da escola, com o aumento das influências do empresariado nas reformas educacionais, sobretudo, no campo do currículo, onde se imprimem comportamentos como a competitividade, o individualismo, o mérito, o aligeiramento e o excesso de informações em um curto espaço de tempo. Afirmamos ainda, que “é preciso estar atento e forte”, como disse a canção, para compreender como esse processo tem ocorrido. As fundações e institutos que estão no Todos pela Educação e no Movimento pela Base, por exemplo, representam os objetivos dos grupos econômicos para a educação e, por esta razão, as reformas têm estimulado as áreas que são de seus interesses, a exemplo da modalidade EaD, a parceria público-privado e a inserção de pacotes tecnológicos e/ou o assessoramento das grandes empresas, com suas plataformas digitais, às secretarias de educação, e todos esses elementos alteram, significativamente, a gestão da educação pública. A esse processo, Freitas (2018) chamou de “empresariamento da educação” e é ele que devemos compreender para combater.

O modelo de gestão empresarial, que avança como uma regra incontestável pelas instituições públicas, é incorporado sem grandes confrontos no cotidiano dos sistemas de ensino. Centradas nas competências que o mercado requer, nas metas a serem alcançadas e nos indicadores a serem produzidos, as escolas vão, pouco a pouco, perdendo sua dimensão comunitária, viva, alegre e humana, ao tempo que se ampliam os meios de controle, de pressão e de punição sobre alunos, professores e gestores, já que os resultados passaram a ser colocados como frutos de esforços individuais e não de investimentos públicos nas questões estruturais da escola e da educação. Ao deixarem de ser o lugar do encontro, das indagações, da mobilização da comunidade, do confronto das ideias, das culturas, da manifestação da curiosidade, as escolas vão se tornando ambientes cada vez mais frios, menos democráticos e distanciados da dinâmica social que dá movimento e sentido à escola.

No contexto pandêmico do isolamento social que nos acometeu já no fim da escrita dessa tese, a EaD ganhou ascensão a partir do ensino remoto que, mesmo sendo marcado por limites vários, segue ganhando adeptos sem que se pesem e se avaliem, com mais critérios, as consequências futuras dessa ascensão na formação dos estudantes, no trabalho docente e nas políticas da educação. A indispensabilidade das tecnologias, no isolamento social, acentuou os

discursos que minimizam o sentido da educação escolar, uma vez que a “casa passou a ser a escola”, os pais passaram a ser os “professores”, as aulas passaram a ser os vídeos, os slides ou as tarefas enviadas pelo *WhatsApp*. Um discurso que destacamos como simplista e com consequências graves, tendo em vista que, mesmo antes da pandemia do COVID-19, a presença das tecnologias, já anunciada com ênfase nas reformas curriculares, indicava três estratégias essenciais para os reformadores: desenvolver as competências tecnológicas conforme demanda o mercado, conter os investimentos na educação (vistos como gastos) e direcionar os recursos públicos para os setores empresariais.

O discurso de que, com as tecnologias, a escola ocorre em “qualquer lugar” e “qualquer um pode ser o professor”, tanto desvaloriza a docência como campo profissional, como reforça propostas como a do ensino doméstico. Tais proposições reduzem a função da educação e a importância social da escola, afastam o Estado do compromisso de manutenção e expansão das instituições públicas de ensino e lastreiam, por exemplo, os cortes no financiamento da Educação, como temos visto ocorrer de forma acentuada nos últimos cinco anos, e o fechamento massivo de escolas, sobretudo, no Campo.

Esse é, também, um dos desafios que a Educação do Campo vai precisar enfrentar com mais força, já que a escola para os camponeses, é essencialmente estratégica para a luta social, especialmente, quando o cenário brasileiro denuncia o culto à ignorância como forma de fortalecer o projeto hegemônico. Nesse sentido, é preciso que a escola retome o conceito de Educação do Campo desde sua origem: como luta social, como confronto de projeto histórico e como construção coletiva. A concepção de que a Educação do Campo é maior do que a Escola se faz necessária e urgente de ser retomada, pois ela sinaliza que é o movimento concreto da realidade social que dá vida à escola, que lhe garante o chão e o horizonte a ser seguido, sinalizando que a escola existe em relação com outras práticas e que seu objetivo está para além de si mesma.

Todas estas questões constituem, portanto, a nossa tese de que a Educação do Campo deve se colocar no exercício de compreender as contradições que perpassam o contexto social, apresentando-se em confronto com a educação do capital. Para isso, é mais do que necessário disputar os instrumentos culturais que atuam disseminando os valores hegemônicos, a exemplo das tecnologias digitais, concebendo seu acesso como direito e, também, como possibilidade de fortalecimento das lutas coletivas na direção do projeto social que se deseja consolidar.

EPÍLOGO



Fonte: Acervo da Pesquisadora

*No meio do caminho tinha uma pedra.
Tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra.
No meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra*

(Carlos Drummond de Andrade)

A minha pedra foi uma trombose. Uma trombose ocular que nem eu mesmo sabia que existia. Ela chegou um pouco antes do meio, ainda no início do doutoramento. Alguns meses antes, havia tomado uma queda que, por pouco, não me tirou a visão do olho direito. Os cinco pontos que tomei para fechar a fratura que se abriu na face passaram pertinho do olho e, nesse mesmo olho, meses depois, fui surpreendida por essa assustadora doença que ameaçava o meu bem mais preciso, a visão. Inicialmente, três meses sem poder ler, escrever, fotografar. Em seguida, meses de intervenções médicas, exames, restrições, que mudaram minha intensa vida de estudo, lazer, trabalho, militância.

Passado o primeiro ano, descobri que sou portadora de uma doença autoimune chamada Síndrome do anticorpo Antifosfolípídeo – SAF, e ela me colocou em uma situação permanente de risco de formação de coágulos, o que passou a exigir de mim tomar medicações específicas, por um período indeterminado e me cercar de várias precauções. A trombose afetou meu olho direito, tirou 85% da visão, o que não apenas me impedia de ler livros, também de ficar exposta ao celular e computador, devido a um profundo incômodo com o excesso de luz (mesmo quando na opção zero). Os médicos haviam alertado que eu poderia recuperá-la em maior parte (e depois de três anos, recuperei cerca de 90%), mas ficariam sequelas. Antes de completar um ano e meio do primeiro episódio no olho, numa passagem despercebida por um quebra-molas, eu estava no banco de trás de um carro e bati a cabeça no teto. No dia seguinte, estava com um novo sangramento no olho, que se repetiu por mais duas vezes, meses depois e dois anos depois, em decorrência de resfriados leves. A susceptibilidade da área afetada pela trombose limitou

meu deslocamento, havia um alerta do médico de que qualquer tipo de pancada poderia causar situações parecidas.

Eu, que costumava ler por horas, trabalhar nas madrugadas no computador, já não podia mais fazê-lo. Por três anos eu só pude me expor de três a quatro horas por dia diante das telas e tive que me afastar, de vez, dos livros impressos. Além das sequelas, uma alergia (de origem não descoberta, ainda) freou minhas possibilidades de leitura e escrita, quando mais eu precisava delas, dificultando ainda mais o tempo de acesso ao computador. Havia, portanto, que achar saídas. Já quase no último ano do doutoramento, meu companheiro, atencioso e sempre parceiro, me deu a saída. Na TV do quarto estava a solução. Colocamos um cabo HD e pronto, letras grandes, tela distante, controle de luminosidade e tudo resolvido. Voltei a escrever sem incômodos maiores na visão e pude seguir adiante, com alívio, a caminhada que o doutoramento me exigia.

Para cada episódio na visão, só havia uma solução imediata: a aplicação de uma medicação no olho, em forma de injeção. Todas as vezes (e foram cinco, já que na primeira manifestação da doença tive que tomar três, alternadamente), vi minha família sofrer a dor do procedimento comigo. Filhas e filho, esposo, irmãos, pais, sobrinhas e sobrinhos, estavam comigo na dor e na esperança. Foi essa força coletiva, esse amor incondicional, que me fez seguir com coragem. Eu sabia que tinha que superar aquela fase, deixar o caminho livre de angústias, não apenas para mim, mas, também, para eles e elas.

Pois bem, segui firme e, além deles, encontrei outras pessoas especiais que me deram as condições para ter, finalmente chegado ao final desse percurso, melhor do que o iniciei. Médicos, terapeutas, massagistas, fisioterapeutas, amigos e amigas que mandaram suas boas energias em orações, palavras e formas de afetos vários, que acolheram a mim e minhas inseguranças e que foram adubos para minha esperança e renovação neste período cheio de provas, todas elas, vencidas.

Em meio a essa turbulência dos limites do corpo, onde percebemos que não controlamos tudo, fui aprendendo a ser forte, a não vacilar na esperança, a cultivar a positividade e a fé, como alimentos diários para a saúde do corpo, do espírito e da mente. E, nesse exercício diário de aprender a lidar com o incontrolável e o inesperado, aprendi a respirar, a pensar e a me observar. Descobri que quanto mais eu me via, aprendia sobre mim, mais olhava o mundo ao redor de forma diferente. Sempre acreditei que cada um de nós tem uma tarefa a cumprir nessa vida que dispomos agora. Os limites impostos pela Síndrome me alertaram que eu deveria aprender uma lição fundamental, era preciso cuidar melhor de mim, para ter condições de cumprir bem a tarefa que estava sob minha responsabilidade.

Foi com essa premissa que segui o doutoramento. Aprendi a fazer escolhas com mais consciência do que representava o que acredito e defendo. E percebi que não havia como separar estas escolhas em planos pessoais e profissionais, elas eram integrantes de quem sou e, portanto, deveria assumi-las inteiras, com todos os riscos e possibilidades.

Entre as escolhas, estava incluída a decisão de não me afastar da militância, mesmo que houvesse limites físicos (os quais eu deveria respeitar, sem que se tornassem empecilhos). Essa foi uma escolha importante, pois foi uma espécie de bússola para o que essa tese deixaria como contribuição. As atividades que mantive no doutoramento, que cruzaram a militância com os estudos, foram essenciais para não perder o chão nesse processo, onde fazemos um mergulho intenso e vasto no campo teórico e me permitiram compreender que, em um longo percurso como este, se não voltarmos sempre à base, corremos o risco de nos distanciar, a tal ponto que perdemos a direção que nos fez chegar até ali.

Sempre fui convicta de que um doutoramento, quatro anos de estudo, não deveriam ser transcorridos sem que dele fosse possível sair diferente, melhor e com maior capacidade de colaborar com os meus pares. Esta convicção levou-me a mudanças, não apenas ao fim do processo, mas durante, no próprio caminhar. Talvez, pelos desafios e incertezas que a trombose e provocou em mim, talvez pelo sentimento de respeito e gratidão que tenho aprendido a cultivar cada vez mais, em relação a mim e ao outro, eu posso dizer que fui modificada, de muitas formas, nestes quatro anos.

Tive que rever posturas, aprender a silenciar em meio a situações limites, inclusive, quando tantas palavras foram ditas (e não ditas) com certa intensidade ofensiva que chegava aos meus sentidos, como alfinetadas doloridas. Nessas situações, inclusive, me vi aprendendo a filtrar o que minha sensibilidade captava, como sendo uma regra para que o percurso não fosse tomado de angústias desnecessárias. Assim, tive que aprender também a me manter firme em posições avessas aos princípios que me fazem quem sou, a ceder, quando seguir adiante não ajudaria a evoluir e, quando persistir foi necessário, fui desafiada a intensificar os estudos para defender o que acredito fazendo desses momentos um ato de exercício, onde era possível (e preciso) dizer o que considerava relevante dizer, respeitando minha condição de pesquisadora, mas, também dos que me acolhiam e colaboravam com este processo.

Um doutoramento é um longo caminho (com a sensação, ao final, de ter sido rápido, mas não é) e nele sempre aparecem pedras, montanhas e tudo o mais que a gente não esperava encontrar. No fim das contas, na busca de ultrapassar as pedras e as montanhas, acabei por encontrar novas trilhas, outras paisagens, que só pude ver porque haviam pedras inesperadas no percurso, e algumas delas eu não pude driblar. Iniciei o doutoramento no contexto de um

grande golpe parlamentar, jurídico e midiático que abalou a nação e entrou de cheio na pesquisa, influenciando os sujeitos colaboradores e a mim. Ninguém, nesse país, passou indiferente a esse processo e ao que se desdobrou desde lá, especialmente, pela quantidade de informações que entulhavam nossos celulares e nossas mentes, causando uma confusão mental, emocional, e social, que não sabemos definir em palavras precisas. As *fake news* da última campanha presidencial alertaram a sociedade brasileira para a força da internet, das Redes Sociais e as infinitas possibilidades de se criar realidades falsas e manipular a opinião pública e todo um futuro de uma nação, a partir da distorção da informação e do limite do conhecimento histórico e científico de grande parte da população.

Mas, também nos provocaram a pensar em todo esse potencial mobilizador das redes, como e o que aconteceria se fosse usado em favor de outra lógica. E essa foi uma das aprendizagens mais significativas desse processo, devido, principalmente, ao reconhecimento de que aqui reside um imenso desafio aos que atuam por um projeto social diferente, pois só podemos avançar na contra lógica se nos dispusermos a compreender e sair da lógica atual. E isso não será uma tarefa fácil, já que estamos todos muito bem (ou mal) adaptados e ela, ainda que sempre estejamos nos cutucando para voltarmos à consciência do que isso implica no plano individual e coletivo, mas estamos nela, andamos sob sua condução, seja pela vontade, seja pela necessidade, seja pela obrigatoriedade das nossas práticas profissionais. Assim, também, perpassou a construção da tese, o contexto das reformas na Educação, os cortes nos recursos, o avanço do empresariado na gestão educacional em todo país, a chegada impositiva da BNCC e a aprovação da BNC-formação, com a trágica revogação das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019). Nada disso passou indiferente, as incorporamos na pesquisa, fortalecendo nossas análises e conclusões.

Já no final, nas escritas das últimas linhas, o mundo foi impactado pelo COVID-19, que nos abalou as já frágeis certezas sobre o futuro. Nessa conjuntura de profunda angústia, fui desenhando o final da tese e, mais uma vez, observando, com interesse, a potência das tecnologias digitais. Se essa pandemia de caráter global tivesse ocorrido há 30 anos, os efeitos poderiam ser dupla ou triplamente mais drásticos que os que temos até aqui. O elemento diferenciador é, sem dúvida, a possibilidade que temos hoje, de mesmo em isolamento social físico, estarmos em redes virtuais, recebendo, trocando e produzindo informações que estão salvando vidas. São informações que chegam como avalanches em nossas mãos, ouvidos e mentes, sobrecarregam nossa capacidade de filtro, de entendimento, inclusive porque se misturam com *fakes*. As informações que circulam nesse momento são um desafio ao nosso

entendimento. São tantas que nos cansam, mas também recorremos a elas para aliviar a ansiedade, acalmar os medos, apaziguar as inseguranças.

As Redes Sociais vão se afirmando canais comunicacionais fundamentais, e mesmo que não possamos tocar, abraçar os irmãos, os pais, os filhos, que estão embarreirados em outra cidade, em outro estado, mesmo que não possamos ir à casa do amigo, acalmar-lhe a ansiedade e o medo, nós podemos nos falar todos os dias, através de áudios, chamadas de vídeo, mensagens de bom dia e boa noite, que vão nos dando força para enfrentar o desconhecido. As redes serviram como grande casa comunitária, na qual, milhares de pessoas que vivem sós encontraram refúgio nos serviços voluntários de acolhimento psicológico e orientações médicas no período da pandemia. Os grupos de *WhatsApp* nos mantiveram informados 24 horas por dia, ora ficávamos agradecidos, ora aborrecidos por tantas mensagens repetidas, mas, também, alegrados pelos colegas cheios de bom humor, de solidariedade, compaixão e irmandade. O *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram*, por exemplo, ficaram abarrotados de discussões sobre a economia, a política, a saúde, ecologia em um fantástico cruzamento de notícias que informava o falecimento do prefeito de uma cidadezinha no interior do Piauí, até as medidas tomadas pela Alemanha para conter os efeitos e expansão do COVID-19 no país. Todos que possuíam um celular ou um computador conectado à internet puderam experimentar uma forma mais exata do sentido de encurtamento de distâncias que parecem ter ganhado uma dimensão ainda maior, nesse delicado momento da humanidade.

Uma chamada de vídeo, um áudio animado para a família distante, passaram a ser essenciais para a tranquilidade necessária que o momento requereu. As cidades silenciadas davam um ar de filme apocalíptico que amedrontava e, ao mesmo tempo, surpreendia pelo efeito na purificação do ar nas grandes cidades, pelo poder de pausa nas guerras que pareciam inevitáveis, a vida que repentinamente foi desacelerada, os momentos de oração em família, a impossibilidade de responder a pergunta "até quando"?, tudo isso compôs o núcleo desafiante desse doutoramento e desta tese, já em seu final. Uffa!!!

Mas, enfim, nem a trombose, nem os dissabores, nem os limites físicos, nem o golpe, nem o COVID-19, nada disso, em momento algum, me deixou escapar a compreensão de só tenho motivos para ser grata, muito grata por todas as experiências destes quatro anos, por todas as dores com as quais convivi (físicas, emocionais, espirituais, profissionais), individuais e coletivas, e que, de muitos modos, estão expressas nas linhas dessa tese, que mais do que uma formalidade para obtenção de uma titulação acadêmica, é parte desse conjunto de aprendizagens que não estão apenas narradas no corpo da tese, em cada página, ainda que não apareçam explicitamente. Agora, entendo bem quando ouvia a frase "não há tese sem sofrimento" e, de

fato “não há porque a tese sem sofrimento” não é apenas o que está escrito em suas laudas (que exigem tanto dos nossos sentidos, do nosso corpo, da nossa coragem) mas sim, o que foi escrito em *quem* escreveu cada palavra que nela consta.

PS: Peguei as pedras e levei-as para o meu quintal. Hoje, elas dão suporte ao canteiro do jardim que posso contemplar dentro de mim.

“Viver é muito perigoso [...] porque aprender a viver é que é o viver mesmo [...] travessia perigosa, mas é a da vida” (Guimarães Rosa)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.); **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 03 jan. 2020.

ALBUQUERQUE, Joelma; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político-pedagógico. In: **Cadernos didáticos sobre educação no Campo** / Universidade Federal da Bahia (org) TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega - Salvador: EDITORA, 2010.

ALMEIDA PINTO, Manuela Pereira de; GERMANI, Guiomar Inez. **O território da educação do Campo: as escolas família agrícola**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiagricola/12.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007. Disponível em <http://www.giovannialves.org/DRP.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____. Precarização do Trabalho e Estranhamento na Era do Capitalismo Manipulatório: A Atualidade de Lukács e o Século XXI. **Revista Novos Rumos**, v. 52 n. 2. UNESP, Marília, 2015. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/8485/5431>. Acesso em 23 jan. 2020.

_____. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. São Paulo, Boitempo, 2011. Disponível em http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf><https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179877>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência - Introdução ao Jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 96, fev. 1996.

ALMEIDA PINTO, Manuela Pereira de; GERMANI, Guiomar Inez. **O território da educação do campo: As Escolas Família Agrícola**. Anais do XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina. Lima, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmázio Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus:1995.

ANTUNES, Ricardo. **As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas do estranhamento**. Caderno CRH, Salvador, n 37, p. 23-45, jul-dez, 2002. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital. O novo proletariado de serviço na era digital.** Livro eletrônico. 2018. Boitempo. Disponível em: https://www.academia.edu/39897121/O_Privil%C3%A9gio_da_Servid%C3%A3o_e-Livros. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em 22 jan. 2020.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em mstendados.org/sites/default/files/TESE%20-%20MARIA%20NALVA.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

ARAÚJO. Djacira Maria de Oliveira. A pedagogia do movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011

ARISTÓTELES. **Metafísica in Aristóteles.** SP-SP, Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

ARROYO, Miguel Gonzales. Pedagogias em movimentos: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras.** v. 3, n. 1, p. 28-29, jan. jun., 2003.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico.** Lisboa, Edições 70, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARONI, Vivian. Subjetividade, Cultura e Educação em Herbert Marcuse. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 16 (1): 144-154, abr. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v16n1/12.pdf>. Acesso em 16 set. 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). In: **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.168-199.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BARRETO, André Assi. Pós Modernismo em xeque: Alan Sokal e Jean Bricmont em imposturas intelectuais – **Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v.5, n.1, junho/2012. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/griot>. Acesso em: 03 dez. 2017

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, vol.25 no.89, Campinas set/dez. 2004. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006. Acesso em 10 fev. 2020.

BASTER, Raquel. O Silenciamento das mulheres camponesas em situações de conflitos no campo e as sementes que anunciam suas resistências. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 2018**. Goiânia, Centro de Documentação Dom Thomas Balduino, CPT Nacional, 2019.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: dições 70, 2010. Coleção Arte e Comunicação, v. 54.

_____. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

BRAGA, Renê Moraes da Costa. A indústria das fake news e o discurso de ódio. In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220. Disponível em <http://www.idde.com.br/publicacoes/materiais/%20a-industria-das-fake-news-e-o-discurso-de-odio/>. Acesso em: 22 out. 2019.

BERTOLDO, Edna. Marxismo, luta de classes e opressões: a educação em questão. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 73-90, jun. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17030/11672>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

_____. A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves; SODRÉ, Maria Dorath. B. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**. Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Atlas geográfico do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. 2017. Disponível em <https://ecotoxbrasil.org.br/comunicacao-cientifica/8/atlas-geografico-do-uso-de-agrotoxicos-no-brasil-e-conexoes-com-a-uniao-europeia/>. Acesso em 10 dez 2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do Conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2002.

_____.; HALMAMN, Adriane Lizbehd. **Formação de professores do campo e tecnologias digitais**. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 285-308, jan./jun. 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica**, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 18 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2014**. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº:22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

BRAGA, Renê Moraes da Costa. **A indústria das fake news e o discurso de ódio**. In: PEREIRA, Rodolfo Viana (Org.). Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018. p. 203-220. Disponível em <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/4813>. Acesso em: 22 out. 2019.

CANINEU, Maria Laura. O Brasil precisa de mais regulação e fiscalização de agrotóxicos, não menos. In: EL PAÍS. 21 dez. 2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/opiniao/2019-12-21/o-brasil-precisa-de-mais-regulacao-e-fiscalizacao-de-agrotoxicos-nao-menos.html?%3Fssm=TW_BR_CM&hootPostID=58da669e01aeb5d4aea9590c696ca97c. Acesso em 10 jan. 2020.

CALDART, Roseli. Salet. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018. **Custo Aluno-Qualidade inicial**. Disponível em <https://campanha.org.br/caqi-caq/>. Acesso em 15 jan. 2020.

CAMPOS, Marcella Machado de. SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. A retórica da pós-verdade. **Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s25-s34, setembro 2018.

CASTRO MORALES, Juliet Carolina. **Práticas coeducativas em torno a la cultura digital: (des)encuentros intergeracionales**. 2018. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26063/3/Disertacion%20Julieth%20Final%20entrega%203.0%20%282%29.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, Horácio Martins de.; COSTA, Francisco de Assis, Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CHÃ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (Territorial). Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(Unesp). São Paulo. 2016. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/disserta%C3%A7%C3%A3o-e-tese/mestrado-agroneg%C3%B3cio-e-ind%C3%BAstria-cultural-estrat%C3%A9gias-das-empresas-par>. Acesso em 17 dez. 2019.

CHASIN, José. **Método dialético**. 1988. Disponível em www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin.../metodo%20dialetrico.doc. Acesso em: 10 dez. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, Rio de Janeiro: set./dez. 2003. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Falsa consciência: qual a função da ideologia**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kKXMukpe2Ps>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Ética e violência no Brasil. **Revista - Centro Universitário São Camilo** - 2011;5(4):378-383. Disponível em <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/89/A3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CIMI – Conselho Indígena Missionário. Relatório Cimi: violência contra os povos indígenas no Brasil tem aumento sistêmico e contínuo. 27 nov. 2019. Disponível em <https://cimi.org.br/2018/09/relatorio-cimi-violencia-contra-os-povos-indigenas-no-brasil-tem-aumento-sistemico-e-contínuo/>. Acesso em 15 dez 2019.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Sobre a Educação do Campo. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=308&nw=1>. Acesso em: 10 fev. 2018

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempo de aprender**. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/browse?type=author&value=Cordeiro%2C+Salete+de+F%C3%A1tima+Noro>. Acesso em: 20 mar. 2018.

COSTA, Mário da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: MARTELETO, Regina M. Conhecimentos e conhecedores: apontamentos sobre a ciência, os pesquisadores e seu papel social. In: MARTELETO, R.M.; STOTZ, E.N. **Informação, saúde e redes sociais: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 43-64.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. MUNIZ, Raquel Susana Lobato. NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos movimentos sociais (do campo) e educação. Luta Pela Terra, Seção Dossiê. **Aurora**, Marília, 2012. v. 5, p. 65-68. Edição Especial.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Expressão Popular, São Paulo, 2010.

COUTO, Edvaldo Souza; MOREIRA, Ramon Missias; CARMO, Quesia Silva Do. Redes sociais e educação: a narrativa de si por meio da escrita no Twitter. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 21, p. 148–159, maio/ago. 2018. Disponível em https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/3694/pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 51-61, jul./dez. 2015

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30038/1/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20MST%20no%20contexto%20educacional%20brasileiro%20-%20Adria.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

_____. Luta pela Terra e Educação do Campo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 184-192, dez. 2016. Disponível em

_____.; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos In: **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 25 mar. 2015.

DA MATA, Vilson Aparecido. Emancipação e Educação no capitalismo em crise: a conservação do aprisionamento na aparência da liberdade. **Revista Dialéctus**. Ano 1, n1. Jul/Dez, 2012.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução em português: [www.terravista.pt/IlhadoMel/1540](http://www.terraviva.pt/IlhadoMel/1540). eBooksBrasil.com. Digital base Digitalização da edição em pdf originária de www.geocities.com/projetoperiferia, 2003. Disponível em <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acesso em 15 set. 2019.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. TREVISAN. Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?. **Revista Brasileira de Educação**.v.15. n.43, jan/abr. 2010.

DIAS, Cristiane. COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias.

Linguagem (dis)curso [online]. 2011, vol.11, n.3, pp.631-648. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-76322011000300009&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em 26 jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIONÁRIO ONLINE PORTUGUÊS, 2020. Disponível em <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 20. No. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. vol.24, n.83, Campinas: Ago. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200015. Acesso em: 14 dez. 2019.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre/São Paulo: Dublinense, 2017.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4 ed., São Paulo: Global, 1990.

FARIA, Andréa Alice da Cunha; NETO, Paulo Sérgio Ferreira. **Ferramentas de Diálogo-Qualificando o uso das técnicas de DRP – Diagnóstico Rural Participativo**. Brasília: MMA; IEB, 2006. 76 p. : il. color ; 23 cm.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FERNANDES, B. M. **O novo nome é agribusiness**. Publicações Nera, 2004. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/onomeeagribusiness.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do Campo e Território**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em http://web2.ufes.br/educacaodoCampo/download/cdrom1/pdf/ii_05.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. **Entrando nos territórios do território**. Unesp. 2008. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da educação do campo**. UNESP, 2004. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FIGUEIRADO SANTOS, José Alcides. Efeitos de Classe na Desigualdade Racial no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 48, no1, 2005, pp. 21 a 65. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v48n1/a03v48n1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FLUSSER, Vilém. **O Universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Anna Blume, 2008.

FÓRUM DA CULTURA DIGITAL.BR. **Economia e cultura digital**. Documento Base. 2009. Disponível em <https://www.slideshare.net/Culturadigital/documento-do-eixo-economia-cultura-digital>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Nota em defesa do PRONERA e do direito à educação do campo**. Brasília, 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em 25 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Três Teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno CEDES**. vol.36 no.99, Campinas mai/ago. 2016

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem**. 37ª Reunião Nacional da ANPed –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis

FRENANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castgana. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: DF, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total educação. (org.) . Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Recursos Educacionais Digitais e Base Nacional Comum Curricular 2018**. Ferramentas e boas práticas para iniciar a adequação do seu recurso educacional digital à BNCC. São Paulo, 2018. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/nRFJ5mdaBfZ6FLUZqbzeF2rM4bJGaoz7CK1Qi1vz.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1988.

GALBRAITH, J. K. **O pensamento econômico em perspectiva: uma história crítica**. Tradução: Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1989.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, D., and PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.13.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface (Botucatu) [online]**. 2017, vol.21, n.62, pp.521-530. EpubJune12, 2017. ISSN 1807-5762. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em [www.http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315](http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315). Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: www.siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/734/585. Acesso em: 3 mai. 2017.

GEHER, Glenn. **The mental health crisis is upon the internet generation**. Psychology Today. 2019. Disponível em <https://www.psychologytoday.com/us/blog/darwins-subterranean-world/201707/the-mental-health-crisis-is-upon-the-internet-generation>. Acesso em 23 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GLOBO.COM. Bolsonaro 'dá sinal verde' para policiais matarem e desmatadores, diz presidente da organização Human Rights Watch. 16 dez. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/10/16/bolsonaro-da-sinal-verde-para-policiais-matarem-e-desmatadores-diz-presidente-da-organizacao-human-rights-watch.ghtml>. Acesso em 10 jan. 2020.

GLOBO.COM. Governo autoriza mais 57 agrotóxicos; total de registros em 2019 chega a 382. Disponível em. 03 dez. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/10/03/governo-autoriza-mais-57-agrotoxicos-total-de-registros-em-2019-chega-a-382.ghtml>. Acesso em 15 dez. 2019.

GONÇALVES, C.W.; CUIN, D.; LADEIRA, J. N. et.al. Terra em Transe: geografia da expropriação e da r-existência no campo brasileiro 2018. In: **Conflitos no Campo Brasileiro 2018**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia, CPT, 2019.

GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: UCHÔA, Antônio Marcos da Conceição.; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (orgs.) **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GROSFOGUEL, Ramon. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GUSMÃO, Ana Maria. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES** v. 18 n. 43 Campinas Dez.1997.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. A comunidade científica em educação: uma abordagem crítica. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 21, p. 11-27, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/amp/34134927-A-comunidade-cientifica-em-educacao-uma-abordagem-critica-the-scientific-community-in-education-a-critical-approach.html>. Acesso em: 20 dez. 2017.

HARVEY, David. População, Recursos e a Ideologia da Ciência. HARVEY, David. **População, recursos e a ideologia da ciência**. In: Seleção de Textos 7, São Paulo: AGB, abr/1981, p. 1-35.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

HUWS. Ursula Elin. Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70. P. 113-130. Jan/Abr.2014.

IASI. Mauro. **Ensaios sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, jul./dez. 2004.

JAMBEIRO, Othon. **Os pilares estruturais das comunicações contemporâneas**. 2009. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/972/912. Acesso em: 24 jan. 2020.

JENKINS, Henry. A cultura digital mistura cultura popular com conteúdo da cultura de massa. [Entrevistado por Christina [Lima]. **Nós da comunicação** [blog], jul. 2010. Disponível em http://www.nosdacomunicacao.com.br/panorama_interna.asp?panorama=328&tipo=E. Acesso em: 10 dez 2019

KARNAL, Leandro - "**Steve Jobs se orgulhava de infrações éticas**", 2015. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=R8z6w_xcsCQ. Acesso em: 28 ago, 2019.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: Um tratamento conceitual. 9ª reimpressão. São Paulo Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

KHUN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LAMAS, Fernando Gaudereto; OLIVEIRA, Ednéia Alves de. Democracia e luta de classes na atual ordem sócio metabólica do capital. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 103-110, jan./abr. 2017. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802017000100103&script=sci_arttext. Acesso em 20 jan. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a10.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

LARA, Tiago Adão. Humanismo e Cultura. In: **Educação e Filosofia**. nº 8. Minas Gerais, UFU, jan./jun. de 1990. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1247>. Acesso em: 05 jan. 2020.

LATOUCHE, Serge. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Editora WMF, 2009. Disponível em <https://people.ufpr.br/~jrgarcia/macroecologia/Decrescimento/Pequeno%20tratado%20do%20decrescimento%20sereno.pdf>. Acesso em 25 jan. 2020.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, globalização e reformas do estado**: reflexões acerca da temática. Barbaroi no.32 Santa Cruz do Suljun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000100008. Acesso em: 20 abr. 2018.

LEHER, Roberto. Marxismo, educação e politecnia. In: STAUFFER, Anakeila de Barros, et. al. (org.) **Hegemonia burguesa na educação pública**: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018

_____. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.23167>. Acesso em: 05 jan. 2020.

LEITE, Sérgio Pereira. MEDEIROS, Leonilde Servolo de.; Agronegócio. CALDART, Roseli. Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012

LE MOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEONTIEV, Alexei N. (1983). **Actividade, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e Educación. (Trabalho original publicado em 1978). Disponível em pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2387923&pid=S1677-1168201100010000500004&lng=pt. Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. **Actividade, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e Educación. (Trabalho original publicado em 1978).

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro. (Trabalho original publicado em 1978). Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular -BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). **Diálogos críticos**: educação, crise e luta de classe em pauta, Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em 17 jan. 2020.

_____. **Sobre cortes epistemológicos, pós-verdades e manipulação de massas: elementos a partir da miséria da razão**.

LIPOVETSKY, Gilles. SERROY, Jean. **Viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015. 467 p.

LISBOA, Marijany Vieira. Cultura e natureza: o que o software tem a ver com os transgênicos? In: PRETTO, Nelson de Luca.; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextualizada do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE** –

2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 03 jan. 2020.

LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e teoria da literatura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, 288p.

_____. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social.** Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. Agrobiodiversidade. In: **Dicionário de Educação do Campo**, 2012.

MALHEIRO, Bruno César.; MICHELOTTI, Fernando.; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Mais além da conjuntura: por outros horizontes de sentido. In: **CPT. Conflitos no Campo Brasil 2018.** Centro de Documentação Dom Tomás Balduino; Goiânia: CPT Nacional, 2019.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. Rio de Janeiro, Zarrar Editores, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo.** São Paulo: UNESP, 1999. P. 73-104.

_____. Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura [1937]. In: **Cultura e sociedade**, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesus. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia H.S.; FILHO, João Freire. **Culturas juvenis no século XXI.** São Paulo: Educ., 2008. p. 9 – 32.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/125059>. Acesso em: 05 dez. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel:** Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

_____. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MATA, Vilson Aparecido da. Emancipação e educação no capitalismo em crise: a conservação do aprisionamento na aparência da liberdade. **Revista Dialectus**. Ano 1, n. 1, jul-dez., 2012 p. 53-64.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELLO, Janine. **Estratégias de superação da pobreza no Brasil e impactos no meio rural**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em 18 jan. 2020.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Symposium**. Universidade Católica de Pernambuco. Número Especial • dezembro, 1999. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3152/3152.PDF>. Acesso em out. 2019.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2002.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

_____.; MONTENEGRO. J.L.A; OLIVEIRA. L.L.N.A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no Campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, 2010.

_____.; SÁ, L.;M.Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.6 n.3. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300009. Acesso em 19 nov. 2019.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. Papirus: Campinas, 1997. (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Recuo na teoria: dilemas nas pesquisas em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14. N. 1, p. 5-24, 2001.

MOREIRA, Roberto José (org.). **Terra, poder e território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em 30 jan. 2020.

MBC. Movimento Brasil Competitivo. **Criando um Brasil Digital para todos. 2016**. Disponível em <http://www.mbc.org.br/portal/brasil-digital/>. Acesso em 05 jan. 2020.

NASCIMENTO, Renata. **Você tem sede de quê? Informação e consumo na sociedade contemporânea**. 2009. (Monografia). Curso de Especialização em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Christiane Moura, PRÓCHNO, Caio César Souza Camargo, SILVA, Luiz Carlos Avelino da. O Corpo da mulher contemporânea em revista. **Fractal, Revista Psicologia**. v. 24 – n. 2, p. 385-404, maio/ago. 2012. Disponível em <https://periodicos.uff.br/fractal/article/download/4902/4743>. Acesso em 17 ago. 2019.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Juventudes nas ruralidades contemporâneas: o contexto do semiárido baiano: In: CRUZ, Danilo Uzêda da Cruz (org.). **O mundo rural na Bahia: democracia, território e ruralidades**. Feira de Santana: Z Arte Editora, 2016.

OLIVEIRA, João F. de. Reforma da educação superior: mudanças na gestão e metamorfose das universidades públicas. In: PEREIRA, Filomena M. de A.; MULLER, M. Lúcia R. **Educação na interface relação estado/sociedade**. Cuiabá: EDUFMT/Capes, 2006. v. 1, p. 11-21.

OLIVEIRA, Paulo César de. CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**. 2007, 17(37), 219-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, Ildes Fernandes de.; DIAS, Acácia Batista. As novas ruralidades: o estado da Bahia em foco. In: CRUZ, Danilo Uzêda da. **O mundo rural na Bahia: democracia, território e ruralidades**. Feira de Santana: Z Arte Editora, 2016.

ORLETTI, Elisabeth. **Mundo do trabalho e a explosão tecnológica: ameaça ou esperança?** Curitiba, CRV, 2018.

OSWALD, Maria luiza Magalhães Bastos.; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e Cibercultura: novos objetos e sujeitos culturais, novos modos de aprender e ensinar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, Tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed., UFJF; 2011.

OXFAM, BRASIL, **Relatório executivo: Terra, poder e desigualdade na América Latina**. 31 nov. 2016. Disponível em <https://www.oxfam.org.br/publicacao/relatorio-executivo-terra-poder-e-desigualdade-na-america-latina/>. Acesso em 13 nov.2019.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Território Piemonte Norte do Itapicuru**. Senhor do Bonfim, 2012.

PLAZA, Júlio. **Arte/ciência: uma consciência**. ARS (São Paulo) vol.1 ano.1, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202003000100004>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PONTILLE, David. “**Qu’est-ce qu’un auteur scientifique?**” Toulouse, Sciences de la Société,numéro Sciences et écriture, n. 67, février 2006, p. 77-94.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter.; CUIIN, Danilo Pereira.; LADEIRA, JÚLIA Nascimento.; SILVA, Marlon Nunes.; LEÃO, Pedro Catanzaro da Rocha. Terra em Transe: geografia da expropriação e da r-existência no campo brasileiro 2018. In: **CPT. Conflitos no Campo Brasil 2018**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino; Goiânia: CPT Nacional, 2019.

POMPEU, Bruno; SATO, Silvio Koiti. Juventude, tecnologia e inovação: uma construção mítica na Contemporaneidade. **Revista Mídia e Cotidiano**. v. 11, n. 3, dezembro de 2017. Disponível em <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9844>. Acesso em: 17 jan. 2020.

POUPEAU, Franck. **Dominación y movilizaciones**: estudios sociológicos sobre el capitalmilitante y el capital escolar. Ferreyra Editor. Córdoba, 2007

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers**. Escritos e reflexões. EDUFBA: Salvador, 2017.

_____. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.344-350, maio 2014. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs). **Além das Redes de Colaboração**. Internet, diversidade, cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21052013-113556/publico/CLAUDIA_DIAS_PRIOSTE_rev.pdf. Acesso em 23 jan. 2020.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da Educação. Fiocruz, 2015. Disponível em https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13399/2/A%20Demolicao%20do%20Direito_O%20Banco%20Mundial%20na%20Educacao.pdf. Acesso em 17 jan. 2020.

PULGA, Vanderléia Laodete.; MEZADRI, Adriana Maria. Promoção, autonomia e saúde das mulheres camponesas a partir da prática agroecológica. In: PULGA, V. L. ; CALAÇA, M. ; CINELLI, ; SEIBERT, I. G.; CIMA, J.I. **Mulheres Camponesas semeando agroecologia, colhendo saúde e autonomia**. Porto Alegre, Rs: Ed. Reunida, 2018. Disponível em <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/mulheres-camponesas-pdf>. Acesso em 09 jan. 2020.

REVISTA SUPERINTERESSANTE. **Pirataria e cinema**: há algo de podre em Hollywood. 2016. Disponível em <https://super.abril.com.br/comportamento/pirataria-e-cinema-ha-algo-de-podre-em-hollywood/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralín**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

RIBEIRO, Rodrigo Fernandes; LARA, Ricardo. O endividamento da classe trabalhadora no Brasil e o capitalismo manipulatório. **Serviço Social e Sociedade**. [online]. 2016, n.126,

pp.340-359. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282016000200340&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. v. 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador-Ba, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 21 out. 2019.

SANTOS, Francisco Coelho dos. As faces da selfie: Revelações da fotografia social. **Revista Brasileira Ciências Sociais**. [online]. 2016, vol.31, n.92, e319202. Epub Aug 29, 2016. ISSN 1806-9053. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092016000300502&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 19 out. 2019.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Efeitos de Classe na Desigualdade Racial no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 48, no1, 2005, pp. 21 a 65. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/dados/v48n1/a03v48n1.pdf>. Acesso em 17 jan. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

_____. Potenciais e desafios para a comunicação e inovação. **Revista Comunicação e Inovação**. Janeiro-Junho de 2007. Disponível em https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/667/513. Acesso em 10 out. 2019.

SANTOS, Edméa Oliveira. A dinâmica sociotécnica para além da educação à distância – Edméa Oliveira Santos 195-202) In: PRETTO, Nelson De Luca Pretto (org). **Tecnologias e Novas Educações**. Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, v. I, EDUFBA, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina & BRUSCHINNI, Cristina (Org.). **Uma Questão de Gênero**. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992, p.183-215.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Bauru: Editora Saraiva, 2006.

_____. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo; razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico - científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

SAPIELLI, Marlene Lúcia; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salette. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?** Ensaio sobre complexos de estudo. Caminhos para Transformação da Escola 3. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SARAMAGO, José de Sousa. **Janela da Alma** (documentário), 2001. Disponível em <https://youtu.be/xOw-vO4B8E0>. Acesso em: 10 set. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. 2000. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados; 2008

SCHWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Centro de Estudos Estratégicos/ MCT, 2001.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia** [recurso eletrônico] / Joseph A. Schumpeter; tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=Cf1QDwAAQBAJ&pg=PT6&lpg=PT6&dq=SCHUMPETER,+Joseph>. Acesso e, 30 jan. 2020.

SCHLESNER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESNER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. 270p. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SEIXAS, Rodrigo. **A retórica da pós-verdade: o problema das convicções**. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. Disponível em <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2197/1747>. Acesso em: 18 out. 2019.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n° 71, Julho/00. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A gestão da Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro**. 156p. 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Ba, 2010.

_____. **Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC**In: UCHÔA, A. M.; SENA, I. P. F. Diálogos Críticos. BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Belo Horizonte, Rs. Editora Fi, 2019.

SILVA, Alzira Karla Araújo; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho; LIMA, Izabel França de. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Rev. Interam. Bibliot.** Medellín (Colombia) v. 33, No enero-junio de 2010. ISSN 0120-0976. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v33n1/v33n1a09.pdf>. Acesso em: 19 jul.2019.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Convergência digital, diversidade cultural e esfera pública. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (orgs). **Além das redes de colaboração**. Internet, diversidade, cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

SIMON, Imre. VIEIRA, Miguel Said. O rossio não-rival. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs). **Além das Redes de Colaboração**. Internet, diversidade, cultural e tecnologias do poder. – Salvador: EDUFBA, 2008.

SOKAL, Alan; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuales**. Barcelona: Editora Paidós.1999.

SOUSA, Joeline Rodrigues. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antônio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7508/1/2012-DIS-JRSOUSA.pdf>. Acesso em 15 jan.2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro, LeYa, 2017.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Cultura digital e formação de professores**: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital. Dissertação mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11801/1/Joseilda%20Sampaio.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR. Cláudio Liara Santos; ESCOBAR. Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação no Campo**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010.

_____.; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital FACED/UFBA**. Salvador, 2006. Disponível em: www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. (Celi Zulke Taffarel). Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Bnc-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. In: **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)/Regional Nordeste**. Salvador (BA), 2019.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, RS: Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

_____. A Educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D. e FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003, p. 201-219. In:

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió, Coletivo Veredas, 2016.

_____. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/4D44dj9pG358NlkDVG63.pdf>. Acesso em: 18 jan, 2018.

_____. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. 2018. Disponível em <https://docplayer.com.br/177603665-A-formacao-de-professores-e-a-possibilidade-da-emancipacao-humana.html>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 19 nov.2019.

TRINCA, Tatiane Pancanaro. **O corpo-imagem na “cultura do consumo”**: uma análise histórico-social sobre a supremacia da aparência no capitalismo avançado. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008.

TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (org.). **A cibercultura e seu espelho**: Campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. Disponível em: https://poeticasdigitais.files.wordpress.com/2009/09/2009-game_cozinheiro_das_almas.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa e ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 87-96.

VEIGA, Jose Eli. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, Celia Regina. A educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

_____. Qual o futuro das Escolas no Campo: **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.03, julho-setembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

VELOSO, Maristela Midlej Silva De Veloso; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo**: potencialidades para a autoria na educação. ETD, Campinas-SP, v.18, n.1, jan./abr. 2016. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639486>. Acesso em: 08 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. & LURIA, R. “Alexandr Tool and symbol in child development”. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (ed.), **The Vygostky reader**, Oxford & Cambridge, **Blackwell**, 1994.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética da pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional** - 2 - n.3 - p. 171-181 - jan. /jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3541/3457>. Acesso em: 3 de fev. 2018.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion: Revista de Filosofia**. Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-512X2013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2019.

APÊNDICES



Fonte: Imagem da Internet/Google imagens

APÊNDICE A - Questionário para Gestores Escolares - Grupo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

***Campo obrigatório**

Prezado/a Profesor/a,

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa, esclarecendo que as informações aqui fornecidas, serão usadas para os fins acadêmicos desta investigação e que sua identidade não será divulgada.

Está de acordo em participar? Sim () Não ()

1. Informações pessoais e profissionais

1.1 Nome *:

1.2 Data de Nascimento *:

1.3 Gênero *: Feminino () Masculino () Outro ()

1.4. Quantos anos trabalha na escola? _____

1.5 Escolaridade:

Licenciatura em processo () Licenciatura concluída () Mestrado em processo ()

Mestrado concluído () Doutorado em processo () Doutorado concluído ()

1.6 área de Formação: _____

2. A escola

2.1 Quantidade de alunos

2. 2 Número de turmas

2.3 Turnos em que funciona

2. Modalidades e etapas atendidas

2.5 Número de professores

3. Estrutura Física do espaço escolar

3.1 Número de dependências

3.2 Descrição das dependências

3.3 Possui serviço de internet? Sim () Não

3. 4. Qual a velocidade da banda?

3.5 Qual provedor?

3.6 Há regras para uso do celular por alunos e professores? () Sim () Não

3.6.1 Quais?

3.6.2 Como foram criadas?

3. 5 Há um calendário de reuniões de planejamento; encontros de formação? Sim () Não ()

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

Quadro 1: Perfil geral da Escola “E”

ESCOLA “E”	
Quantidade de Alunos	129
Quantidade de Turmas	08
Turnos em que funciona	Integral
Modalidades e Etapas atendidas	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Serviço de Internet e uso	Sim, alunos podem acessar apenas aos domingos por uma hora, para falar com as famílias. Conexão ruim.

Quadro 2: Perfil geral da Escola “Q”

ESCOLA “E”	
Quantidade de Alunos	372
Quantidade de Turmas	17
Turnos em que funciona	Matutino, vespertino e noturno
Modalidades e Etapas atendidas	Ensino Fundamental
Serviço de Internet e uso	Sim, apenas para professores e administrativo. Conexão mediana.

APÊNDICE B: Questionário para alunos - Grupo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

*Campo obrigatório

Esta pesquisa contribuirá para o avanço da Educação do Campo. Os dados obtidos através da investigação serão de caráter confidencial. Você deseja participar dessa investigação, dando consentimento para uso das informações para uso acadêmico? *

Sím () Não ()

ESCOLA _____ **COMUNIDADE** _____

1- Informações pessoais

1.1 Nome *:

1.2 Data de Nascimento *:

1.3 Gênero *: Feminino () Masculino () Outro ()

1.4. Que ano estuda? () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

2. Sobre o acesso à internet

2.1. Na sua casa tem acesso à internet? () sim () não

2.2 Que tecnologia utiliza em casa? Celular () computadora de mesa () tablet () laptop () todos ()

2.2.1 Outro:

2.4. Para que atividades você utiliza a internet com maior frequência?

Acessar e-mail () Elaborar trabalhos da escola () Ver filmes () Ver vídeos () Acessar as redes sociais

() fazer chamadas () Acessar *whatsApp* () Jogar ()

2.4.1. Qual provedor? _____ () não sei

2.5 Qual a velocidade da banda? _____ () não sei

2.7 . Possui rede social: a) () sim b) () não

2.7.1 () *facebook* () *twiter* () *instagram*

2.7.2 Outra, qual: _____

3. A família

3.1 Quantas pessoas moram em sua casa? De 2 a 3 () De 4 a 5 () De 6 a 7 () 8 ou mais ()

3.2 Outras pessoas em sua casa, acessam a internet? Sim () Não ()

3.3 Quais destas tecnologias seus familiares utilizam?

() celular () computador de mesa () leaptop () outra _____

4. A Escola

4. 1 Na sua escola tem internet () sim () não

4.2 Você acessa internet na escola () sim () não

4.3 Se você utiliza internet na escola como faz isso? Através de computador da escola () leaptop pessoal

() tablet pessoal () celular ()

4.4 Você considera que a velocidade da Internet em sua escola é: boa () regular () ruim ()

45 Os professores utilizam internet para as aulas? sim () não () às vezes ()

4.6 Você usa o celular na escola? Sim () Não ()

4. 6. 1 Se utiliza, o faz com mais frequência para quê? Pesquisar conteúdos () Falar com os amigos ()

Acessar as redes sociais () Jogar ()

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

APÊNDICE C: Questionário para professores - Grupo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

***Campo obrigatório**

Prezado/a Professor/a,

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa, esclarecendo que as informações aqui fornecidas, serão usadas para os fins acadêmicos desta investigação e que sua identidade não será divulgada.

Está de acordo em participar? Sim () Não ()

1. Informações pessoais e profissionais

1.1 Nome *:

1.2 Data de Nascimento *:

1.3 Gênero *: Feminino () Masculino () Outro ()

1.4 Quantos anos trabalha na escola? _____

1.5 Escolaridade:

Licenciatura em processo () Licenciatura concluída () Mestrado em processo ()

Mestrado concluído () Doutorado em processo () Doutorado concluído ()

1.6 área de Formação: _____

2. Sobre o acesso à internet

2.1 Na sua casa tem acesso à internet? () sim () não

2.2 Que tecnologia utiliza em casa? celular () computadora de mesa () tablet () laptop () todos () 2.2.1

Outro:

2.4 Para que atividades você utiliza a internet com maior frequência?

Acessar e-mail () Elaborar atividades da escola () Ver filmes () Ver vídeos () Acessar as redes sociais () fazer chamadas () WhatsApp () Jogar () estudar ()

2.4.1 Qual provedor? _____

() não sei

2.5 Qual a velocidade da banda? _____ () não sei

2.7 . Possui rede social: a) () sim b) () não

2.7.1 () *facebook* () *twiter* () *instagram*

2.7.2 Outra, qual: _____

3. Na escola

3.1 Na escola você tem acesso à internet? Sim () Não ()

3.2 Você usa o celular para trabalho em sala de aula com seus alunos? sim () não () às vezes ()

3.3 Você tem facilidade em utilizar tecnologias como computador e celular para organizar trabalhos e aulas? Sim () Não () Mais ou menos ()

3.4 Você considera que a velocidade da Internet em sua escola é: boa () regular () ruim ()

3.5 Você considera que o uso, do celular pelos alunos na escola: ajuda na aprendizagem () atrapalha a aprendizagem ()

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

APÊNDICE D: Questionário para líderes comunitários - Grupo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

***Campo obrigatório**

Prezado/a

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa, esclarecendo que as informações aqui fornecidas, serão usadas para os fins acadêmicos desta investigação e que sua identidade não será divulgada.

Está de acordo em participar? Sim () Não ()

1. Informações pessoais

1.1 Nome completo: _____

1.2 Data de nascimento: _____

1.3. Escolaridade: Não estudou () Ensino Fundamental incompleto () Fundamental Completo () Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Especialização em curso () Especialização concluída () Mestrado em Curso () Mestrado Concluído () Doutorado em curso () Doutorado Concluído ()

2. Sobre o acesso à internet

2.1 Na sua casa tem acesso à internet? () sim () não

2.2 Que tecnologia utiliza em casa? celular () computadora de mesa () tablet () laptop () todos () 2.2.1

Outro:

2.4 Para que atividades você utiliza a internet com maior frequência?

Acessar e-mail () () Ver filmes () Ver vídeos () Acessar as redes sociais () fazer chamadas () Acessar o whatsapp () Jogar () estudar ()

2.4.1 Qual provedor? _____

() não sei

2.5 Qual a velocidade da banda? _____

() não sei

2.7 . Possui rede social: a) () sim b) () não

2.7.1 () facebook () twiter () instagram

2.7.2 Outra, qual: _____

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

APÊNDICE E: Questionário para pesquisadores Grupo 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

***Campo obrigatório**

Prezado/a

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa, esclarecendo que as informações aqui fornecidas, serão usadas para os fins acadêmicos desta investigação e que sua identidade não será divulgada.

Está de acordo em participar? Sim () Não ()

1. Informações pessoais

1.1 Nome completo: _____

1.2 Data de nascimento: _____

1.3. Escolaridade: Especialista () Mestrado em Curso () Mestrado Concluído () Doutorado em curso () Doutorado Concluído () Pós-Doutorado em curso () Pós-Doutorado concluído ()

1.4 Instituição que representa: _____

2. Sobre o acesso à internet.

2.1 Na sua casa tem acesso à internet? () sim () não

2.2 Que tecnologia utiliza em casa? celular () computadora de mesa () tablet () laptop () todos () 2.2.1

Outro:

2.4 Para que atividades você utiliza a internet com maior frequência?

Acessar e-mail () () Ver filmes () Ver vídeos () Acessar as redes sociais () fazer chamadas () Acessar o whatsapp () Jogar () estudar () Produzir Trabalhos acadêmicos () Preparar Aulas ()

2.4.1 Qual provedor? _____ () não sei

2.5 Qual a velocidade da banda? _____ () não sei

2.7 . Possui rede social: a) () sim b) () não

2.7.1 () facebook () twiter () instagram

2.7.2 Outra, qual: _____

3. Na escola

3.1 Na Instituição você tem acesso à internet? Sim () Não ()

3.2 Você usa o celular para trabalho em sala de aula com seus alunos? sim () não () às vezes ()

3.3 Você tem facilidade em utilizar tecnologias como computador e celular para organizar trabalhos e aulas? Sim () Não () Mais ou menos ()

3.4 Você considera que a velocidade da Internet em sua instituição é: boa () regular () ruim () 3.5 Você considera que o uso, do celular pelos alunos na escola: ajuda na aprendizagem () atrapalha a aprendizagem ()

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

APÊDICE F: Questionário para Militantes da Articulação Interterritorial de Educação do Campo - Grupo 2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Além das cercas o que há? A Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital

Objetivo: Compreender quais as perspectivas teórico-práticas e desafios colocados para a Educação do Campo no contexto da cultura digital.

Orientanda: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

***Campo obrigatório**

Prezado/a

Agradecemos a sua participação nesta pesquisa, esclarecendo que as informações aqui fornecidas, serão usadas para os fins acadêmicos desta investigação e que sua identidade não será divulgada.

Está de acordo em participar? Sim () Não ()

1. Informações pessoais

1.1 Nome completo: _____

1.2 Data de nascimento: _____

1.3. Escolaridade: Não estudou () Ensino Fundamental incompleto () Fundamental Completo () Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Especialização em curso () Especialização concluída () Mestrado em Curso () Mestrado Concluído () Doutorado em curso () Doutorado Concluído ()

1. _____ 4 _____ Instituição _____ que _____ representa:

2. Sobre o acesso à internet.

2.1 Na sua casa tem acesso à internet? () sim () não

2.2 Que tecnologia utiliza em casa? celular () computadora de mesa () tablet () laptop () todos () 2.2.1

Outro:

2.4 Para que atividades você utiliza a internet com maior frequência?

Acessar e-mail () () Ver filmes () Ver vídeos () Acessar as redes sociais () fazer chamadas () Acessar o whatsApp () Jogar () estudar () Produzir Trabalhos acadêmicos () Preparar Aulas ()

2.4.1 Qual provedor? _____

() não sei

2.5 Qual a velocidade da banda? _____

() não sei

2.7 . Possui rede social: a) sim b) não

2.7.1 *facebook* *twiter* *instagram*

2.7.2 Outra, qual: _____

3. Na sua instituição

3.1 Na Instituição você tem acesso à internet? Sim Não

3.2 Você usa o celular para trabalho em sala de aula com seus alunos? sim não às vezes

3.3 Você tem facilidade em utilizar tecnologias como computador e celular para organizar trabalhos e aulas? Sim Não Mais ou menos

3.4 Você considera que a velocidade da Internet em sua instituição é: boa regular ruim 3.5 Você considera que o uso, do celular pelos alunos na escola: ajuda na aprendizagem atrapalha a aprendizagem

Data de entrega do questionário: ____/____/____

Data de devolução: ____/____/____

APÊNDICE G: Roteiro da roda de conversa 1 com grupo 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

1. Acolhimento dos participantes
2. Apresentação dos objetivos da atividade
3. Distribuir imagens de meios de comunicação antigos e novos.



4. Depois de distribuídos, as imagens ficam expostas no chão e os participantes em volta, formando um círculo onde podem pegar as imagens que mais lhe chamam atenção e comentar.
5. Organizar o grupo em dois GTs onde será solicitado que reflitam sobre como as tecnologias da informação e comunicação atuam e alteram suas vidas: o que consideram bom, ruim ou como potenciais e limites?
6. As reflexões do grupo deverão ser expressadas em papel madeira, com auxílio de imagens e ou outros textos.
7. Cada grupo apresentará seus mapas perceptivos e um debate será provocado a luz das questões que forem explicitadas, buscando estimular que suas compreensões sejam evidenciadas para a pesquisadora.
8. A oficina se encerra com o retorno aos grupos onde se fará uma avaliação das aprendizagens geradas no encontro, com um vídeo que será feito com por cada grupo, através do celular.

APÊNDICE H: Roteiro da roda de conversa 2 com grupo 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

1. Acolhimento dos participantes
2. Apresentação dos objetivos da atividade
3. Fazer uma exposição em slide com vídeos intermediando, com a finalidade de introduzir e ouvir dos participantes suas impressões sobre a cultura digital. Os slides iniciam abordando a história das comunicações. Na sequência, as imagens trazem cenas de situações do cotidiano das redes sociais, filmes que tratam dos temas da relação com o ciberespaço. À medida que os slides vão sendo socializados, os participantes são estimulados a fazerem comentários. Nos slides também serão apresentados trechos de reportagens sobre artistas que apareceram e ficaram famosos a partir de vídeos no *youtube* e abrir o diálogo com os participantes.
6. A atividade se encerra agradecendo aos participantes pela colaboração e fazendo uma avaliação das suas impressões e expectativas sobre a pesquisa.

Slides provocadores do diálogo:



•Convergência
Aquilo que "caminha para o mesmo ponto ou objetivo".

9

10

11

12

WWW
<http://www>

Características da Cultura Digital

- Compartilhamento
- Liberdade
- Democratização do acesso à informação e aos meios de produção do conhecimento.
- Software livre e os serviços gratuitos na rede.
- Cultura participativa.
- "Desburocratização"
- "Igualdade de oportunidades"

...diferentes formas de "ver" e "ouvir",

13

14

15

16

• A internet e as tecnologias digitais DEMOCRATIZARAM o conhecimento

- Quem pode produzir? Todos! Todos?
- Quem pode acessar? Todos! Todos?
- Nas mãos de quem **estive** e está a condição de produzir?

- O contexto das redes sociais, da internet, do livro eletrônico, do compartilhamento do conhecimento.
- Comércio (grande estratégia de expansão do comércio); diversificação do mercado; criação de padrões de consumo e de consumidores; de cidadãos; de relações sociais...
- Mudança nas formas de acessar as informações e de produzir e acessar o conhecimento.

Mundo veloz...

- 2. Novos tempos e espaços para a formação integral de cada cidadão
- 3. Acesso em tempo real ao conhecimento
- 4. A conexão e as informações culturais alcançam lugares inimagináveis
- 5. Mudanças provocadas pela cultura digital e escola

Pensar Junto...

E o que mais?????

Cyberbullying e Assédio

Exposição; Promiscuidade; Morte

Narcisismo e necessidade de aceitação
Ego confundido e como identidade

21

22

23

24

Ausência de ética, respeito e solidariedade

Violência sexual/Pedofilia

Fakes; Mentiras; Difamação

•Como você é nas Redes sociais?

25

26

27

28

- Cópia e cola
- Preguiça intelectual

O mundo virtual...

A internet e a formação dos jovens: cuidados e possibilidades

- O celular como instrumento para formar novas sensibilidades e formas de aprender:

ANTES DA INTERNET

MENTE VAZIA
filme de **GRANDE MÍPIA**

Indicações....

NETFLIX
13 REASONS WHY
ONLY YOU
KILL 'EM WITH KINDNESS
SELENA GOMEZ

Bullying Virtual

OUÇA
PENSE....

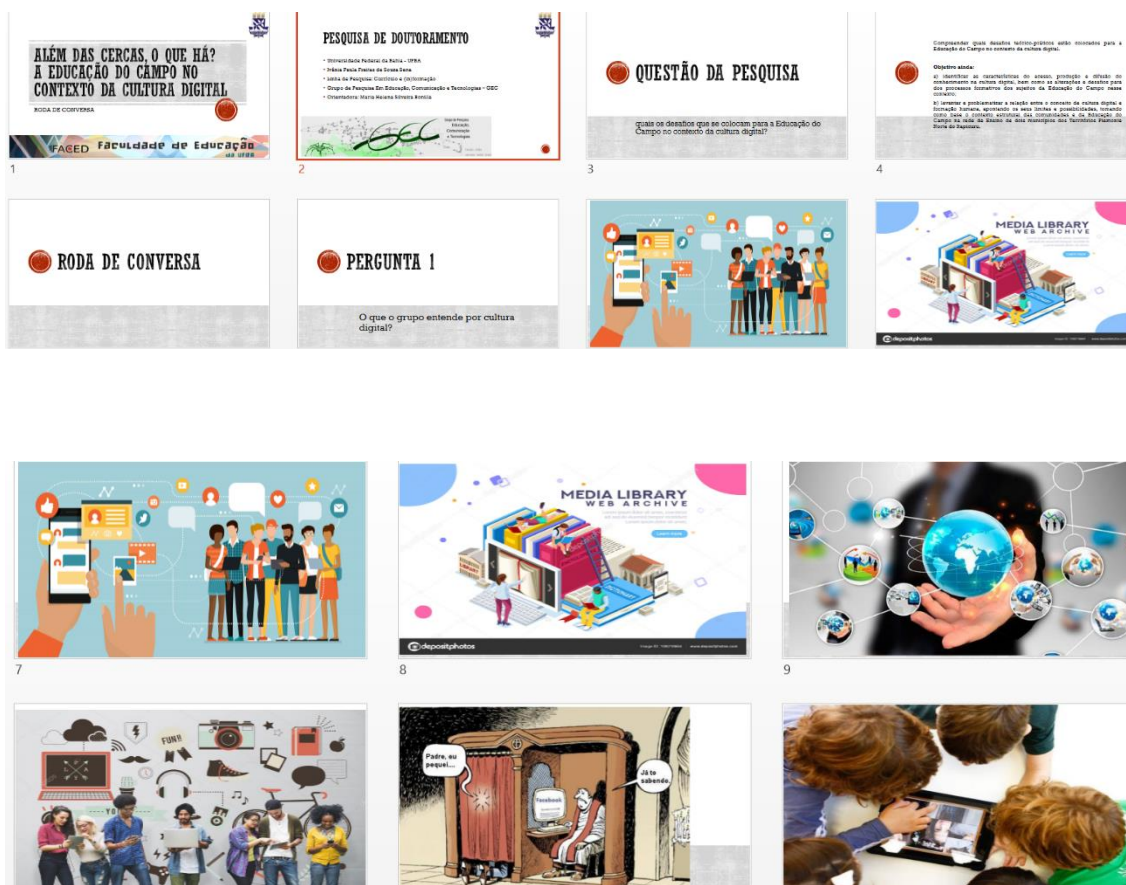
APÊNDICE I: Roteiro da roda de conversa com grupo 2

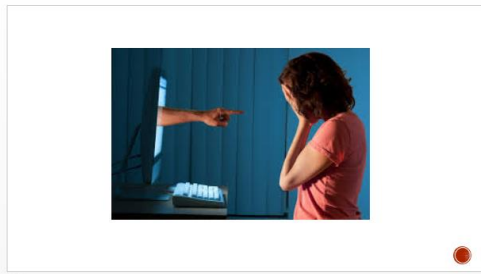


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Acolhimento dos participantes
2. Apresentação dos objetivos da pesquisa e da atividade
3. Apresentação de slides com perguntas, frases e imagens disparadoras do diálogo.
6. A atividade se encerra agradecendo aos participantes pela colaboração e fazendo uma avaliação das suas impressões e expectativas sobre a pesquisa.

Slides disparadores do diálogo:





 **PERGUNTA 2**

Qual a relação da Educação do Campo com a Cultura Digital?