

“POVOS DA FLORESTA”! TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS

Rita de Cássia Fraga Machado¹

Amanda Motta Castro²

Resumo: Este texto pretende discutir como, para os povos da floresta, a educação e o trabalho apresentam-se ao mesmo tempo como conquista e desafio na construção de espaços democráticos numa Amazônia que abrange a maior biodiversidade do planeta. A expressão “povos da floresta” nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XIX, após a crise da borracha no Norte do país, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas pelos povos extrativistas da Amazônia. A defesa de seu território sucessivamente foi motivo de sua organização e de suas lutas na condição de reprodução social e material da vida dos povos/mulheres da floresta. Chico Mendes é a figura emblemática e, ao mesmo tempo, inspiradora da luta, uma liderança que esteve presente e fez frente aos movimentos realizados em defesa da floresta. A defesa de um modo de vida digno e com qualidade para essa população era seu principal lema. Com a expropriação da indústria norte-americana dessas populações, foi necessário constituir um movimento de resistência dos seringueiros que, aos poucos, iam sendo “trocados” por “barões da borracha” e por imigrantes de outras regiões. Apesar de não ter deixado escritos sobre educação, pedagogia ou trabalho, Chico Mendes, com sua vida, ensinou a muitos sobre a importância da educação como sendo, na prática, um ato político. A ação educativa é estratégica no fortalecimento dessas populações.

Palavras-chave: Povos da Floresta. Educação. Trabalho. Direitos.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/AM. rmachado@uea.edu.br.

2 Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. amanda.motta@furg.br.

1 INTRODUÇÃO: POVOS DA FLORESTA!

A Amazônia abrange a maior biodiversidade do planeta. Os números exatos são controversos porque, ainda hoje, não foram pesquisadas todas as espécies que estão na maior floresta do mundo. As estimativas sobre o número de plantas na Amazônia divergem entre cinco e trinta milhões (ABRANTES, 2002).

Grande parte dessa riqueza está ameaçada por atividades econômicas que não condizem com a demanda regional (exploração sustentável dos recursos naturais). A ausência de uma política de desenvolvimento rural, aliada ao fluxo migratório para a região, é incompatível com a necessidade de preservação e conservação dos recursos florestais (VEIGA; EHLERS, 2003). Entretanto, nas últimas décadas, intensificou-se a busca por alternativas para conter a devastação dos recursos naturais, bem como por sistemas de manejo sustentáveis para a manutenção da diversidade biológica (ALBUQUERQUE, 2005). Portanto, hoje existe um consenso de que, do ponto de vista econômico, social e ambiental, é aconselhável manter a cobertura florestal da Amazônia (ALIER, 2007).

Assim sendo, formas de manejo sustentável dos ecossistemas têm sido propostas ao longo do tempo. No entanto, muitas delas caracterizam-se pela desvinculação das populações que habitam tradicionalmente nesses diversos ecossistemas (ALBUQUERQUE, 2005).

São povos com as mais diversas situações de relação e contato com as sociedades não indígenas, marcadamente ocidentais e europeias, pessoas que se intitulam negras, índias, ribeirinhas, caboclas, brancas. Ali vivem desde povos resistentes (também chamados ressurgidos/as) até os povos livres (que não têm contato algum com as sociedades nacionais).

Nesse sentido, este texto aborda a presença dos povos da floresta, assim autointitulados na região do Médio Solimões, na Amazônia, ou populações tradicionais, assim denominadas pelas Ciências Sociais. Segundo Juliana Santilli³ (2005), a categoria “populações tradicionais” já é relativamente bem aceita e definida entre os cientistas sociais e ambientais, muito embora faça

3 Usamos, neste texto, o nome e sobrenome do/a autor/a na primeira citação. Nas citações seguintes, os/as autores/as passam então a ser mencionados/as apenas com o último sobrenome. Seguimos a orientação formal da Revista Estudos Feministas de citar o nome completo, como uma forma inclusiva de perceber a produção científica. Paulo Freire faz referência à importância do lugar da linguagem inclusiva após ter sido criticado por sua linguagem machista por feministas norte-americanas que leram sua principal obra – *Pedagogia do Oprimido* (1964). Freire admite seu machismo e retoma esta questão na *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992 (2003, p. 67). O autor passa então a utilizar uma linguagem inclusiva (CASTRO, 2015).

considerações a respeito das dificuldades conceituais encontradas nesta definição:

Ainda que alguns antropólogos apontem as dificuldades geradas pela forte tendência à associação com concepções de imobilidade histórica e atraso econômico e considerem o conceito “problemático” em face da forma diversificada e desigual com que os segmentos sociais se inserem na Amazônia socioambiental, a categoria “populações tradicionais” tem sido bastante reconhecida em sua dimensão política e estratégica. (SANTILLI, 2005, p. 124-5)

Aqui pretendemos discutir avanços e desafios para a democracia brasileira a partir de um olhar Amazônico dos povos da floresta e do CNS⁴, tendo como mote a educação e o trabalho.

A expressão “povos da floresta” nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XIX, após a crise da borracha no Norte do Brasil, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas pelos povos extrativistas⁵ da Amazônia. A defesa de seu território foi e é motivo de sua organização e de suas lutas na condição de reprodução social e material da vida desses povos:

A problemática que se põe como pano de fundo para esse povo da Amazônia inclui as contradições do processo de **desenvolvimento capitalista para a região em uma face modernizadora**. Contudo, mesmo neste contexto adverso, a educação tem se revelado como um bem social desejado pelos povos que habitam. (FERREIRA, 2010, p. 423, grifo nosso)

Chico Mendes é a figura emblemática e, ao mesmo tempo, inspiradora da luta. Uma liderança que esteve presente e fez frente aos movimentos realizados em defesa da floresta porque, assim como o atual movimento, é importante

4 O Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) foi fundado em outubro de 1985, durante o I Encontro Nacional dos Seringueiros, em Brasília. Sua criação foi resultado da luta dos embates contra a expulsão da terra e a devastação da floresta, desenvolvida pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), especialmente o de Xapuri, cujo presidente era Chico Mendes. A partir de 2009, quando da realização do 2º Congresso das Populações Extrativistas da Amazônia e o 8º Encontro Nacional, em Belém, mais de 400 lideranças extrativistas dos nove estados da Amazônia aprovaram a mudança do nome da entidade para Conselho Nacional das Populações Extrativistas, mantendo a mesma sigla, CNS. Hoje, seu Conselho Deliberativo é formado por 27 lideranças de diferentes segmentos agroextrativistas de todos os estados da Amazônia. Fonte: <<http://memorialchicomendes.org/quem-somos/>>. Acesso em: abril de 2016.

5 Entende-se por povos extrativistas e tradicionais: os(as) ribeirinhos(as), os(as) pescadores(as) artesanais, as quebradeiras de coco babaçu, extrativistas costeiras marítimas, marisqueiros(as), caranguejeiros(as), parteiras, benzedeiros(as), agricultores(as) sem-terra e migrantes para ambientes úmidos.

afirmar que “na floresta tem gente”. A defesa de um modo de vida digno e com qualidade para esta população era seu principal lema. Com a expropriação da indústria norte-americana dessas populações, foi necessário constituir um movimento de resistência dos seringueiros que, aos poucos, iam sendo “trocados” por “barões da borracha” e por imigrantes de outras regiões.

Atraídos pelos baixos custos de terras e por um processo de expropriação mercantil em contraposição a um modo de vida cuja base é a extração para a subsistência das populações fez nascer um dos primeiros movimentos de resistência: o CNS. Segundo Manoel Cunha, uma das lideranças nacionais do Movimento,

Aí [...] nasce o CNS, uma instituição que os sindicatos não davam conta, era uma só organização que vem do Sul do Brasil, aonde os Europeus chegaram com um modelo de organização, eles traziam da Europa, tudo que sobrou pra nós foi o sindicato dos trabalhadores rurais, como essa política tinha transversalidades em nove Estados da Amazônia mais forte no Amapá, no Acre e Rondônia, e um pouco aqui no Estado do Amazonas, os sindicatos não davam conta, o CNS nasce, com esse papel de ser uma instituição Nacional, que pegasse o Sul dos nove Estados do Amazonas pra criar força pra enfrentar aquele problema que era o desmatamento [...]. (Manoel Cunha, Presidente Nacional do CNS, grifos nossos)

Esta organização contribuiu na crescente tomada de consciência das populações que, mais tarde, vieram a desembocar numa nova proposta de atuação e definição do próprio conselho. A questão da invisibilidade das populações da floresta tem sido pauta de discussão; em outras palavras, a cidadania deste povo da floresta amazônica que, “esquecido pelo estado brasileiro”, reconhece o princípio de sua origem e movimenta-se em torno dele.

Pobreza, falta de escolas, de saúde e demais políticas públicas, bem como o processo de crescente avanço do capitalismo global que, a cada dia, destrói a floresta, faz com que pensemos quais são os desafios a serem enfrentados daqui para frente e que, ao mesmo tempo, não esqueçamos que esses desafios já são demandas de muito tempo como, por exemplo, a luta pela educação desta população.

2 A LUTA POR EDUCAÇÃO E OS POVOS DA FLORESTA: NA FLORESTA TEM MULHER!

Não há educação formal de qualidade e em quantidade nas comunidades às

quais nos referimos. A educação dos povos da floresta historicamente tem se caracterizado em meio a processos de luta e resistência em torno dos seus territórios e modos de vida. É difícil escutarmos de uma comunidade que há escola e escola de qualidade, que há saúde e saúde de qualidade. Este povo, além de lutar por todas as questões, a nosso ver, faz parte de um estado democrático de direito que luta pela preservação e conservação da floresta porque entende que a floresta é o lugar de produção econômica e moradia das populações extrativistas.

É da floresta e das águas que olham com esperança para o Brasil. Mesmo com todas as ausências e a escassez, estas populações não desacreditam que se possa avançar e avançar no reconhecimento e no respeito a toda a sua diversidade e com educação de qualidade no empenho de eliminar as desigualdades sociais, assegurando às populações extrativistas que tenham melhorias e seus direitos garantidos.

Com a certeza de que essas populações são sujeitos sociais em ação na luta pela terra, pela floresta e pela água, tendo como centralidade a valorização das populações extrativistas, realiza, em espírito comunitário, o fortalecimento de seus laços familiares. Isso é muito forte nessas populações, isto é: a participação comunitária.

Ao utilizarem o que extraem da natureza como renda própria e de consumo, onde em muitas comunidades as palhas cobrem casas, os talos fazem cercas, da palmeira morta usam o adubo e a tessitura de tupé, da castanha o alimento com sal e açúcar, das amêndoas a produção de azeite e o leite para temperar os alimentos; da casca fazem o carvão renovável e com o mesocarpo (amido) preparam o mingau e os bolos para seus filhos e filhas, fomentando o que entendem por desenvolvimento nos princípios de sustentabilidade, solidariedade e biodiversidade no cuidado com as pessoas e a natureza.

É neste contexto que o CNS passa a ser intitulado Conselho Nacional de Populações Extrativistas, abrangendo a luta de todos os povos da floresta e das águas. Essa luta continua a centrar-se na educação. A trajetória e o reconhecimento desse processo foi o que garantiu a conquista de escolas em muitas comunidades das reservas onde estão localizadas. Neste movimento, ressalta-se a presença de muitos parceiros que se juntam à causa. Na possibilidade de essas comunidades terem o direito à educação, destacamos que um cenário de educação de qualidade está muito distante. O sonho da “boa” escola, da professora que ensine com compromisso “técnico e político” (SAVIANI, 1998), da biblioteca, bem como de melhores condições da escola já

existente foram e são uma reivindicação constante desta população que entende que a escola ainda é o lugar de emancipação. Nas andanças pela floresta, escutamos as mulheres lutando e reivindicando educação de qualidade para suas crianças:

“Professora, precisamos de escola para nossos filhos”; “no dia 07 de setembro queremos da pátria uma professora”; “a escola deu duas aulas ano passado”; “Professora, não aguentamos mais, estamos indo embora”. (Entrevista Mulheres da Floresta)

A autora Martha Nussbau afirma que as mulheres são pessoas de segunda categoria no mundo. Sua afirmação se sustenta porque “as mulheres são mais mal alimentadas; têm menor nível de saúde; são mais vulneráveis ao abuso sexual, à violência física; são menos alfabetizadas do que os homens; ganham menos que os homens e sofrem mais violência e assédio em espaços de trabalho do que os homens além de menos direito de ir e vir” (2002, p. 102). Sandra Duarte de Souza pontua:

Um bilhão de mulheres, ou uma em cada três do planeta já foram espancadas, forçadas a ter relações sexuais ou submetidas a algum tipo de abuso. 50% das latino-americanas experimentaram algum tipo de violência. No Brasil, estima-se que a cada 15 segundos uma mulher é agredida, normalmente em seu lar, por uma pessoa com quem mantém relações afetivas. (SOUZA, 2009, p. 42-3)

Dessa forma, podemos afirmar que os direitos não têm sido igualitários para ambos os sexos, deixando as mulheres em desvantagem, incluído o campo da Educação Formal: “de todas maneras, las desiguales circunstancias sociales y políticas dan a las mujeres capacidades humanas desiguales”. Segundo Ivone Gebara (1997), “às mulheres e ao povo pobre restavam o conhecimento empírico, baseado na experiência cotidiana e que não era reconhecido como verdadeiro”. A mesma autora segue afirmando que:

Pobres e mulheres eram associados a níveis mais baixos de abstração, de ciência e sabedoria. A hierarquização do saber corresponde à própria hierarquização social. Uma hierarquização fundada na exclusão das maiorias em favor de uma elite masculina detentora do poder e do saber. Ela se refere à questão das classes sociais e também de gênero. (GEBARA, 1997, p. 34)

Isso posto, compreendemos que, entre a beleza da floresta e a diversidade do povo que nela habita, as mulheres estão em desvantagem.

3 O TRABALHO EXTRATIVISTA COMO MEIO DE SUBSISTÊNCIA

Gaudêncio Frigotto (2009), no texto “A polissemia da categoria trabalho”, alerta-nos para o fato de que, no campo da batalha das ideias como espaço de luta de classes, tem sido importante o desenvolvimento de textos, partindo especialmente da obra de George Lukács (1976; 2004) sobre a ontologia do ser social em Karl Marx (2010), que tratam do trabalho na sua dimensão ontocriativa, em contraposição às formas históricas que ele assume o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista.

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferentemente do animal, que é regulado e programado por sua natureza e, por isso, não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

O trabalho, como mostra Karel Kosik (1976), **é um processo que permeia todo o ser do homem (sic) e constitui a sua especificidade**. Por isso, ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego. István Mészáros (2008) traz uma distinção importante entre trabalho como mediação de primeira ordem e mediação de segunda ordem, para designar as formas históricas que ele assume.

Dos/as autores/as brasileiros/as, destacam-se, nesta discussão, especialmente Heleith Saffioti (1969), Leandro Konder (1997), Carlos Nelson Coutinho (2000), José Paulo Neto (2014), Ricardo Antunes (2008), Acácia Kuenzer (2008), Sônia Rummert (2010), Conceição Paludo (2001) e Marlene Ribeiro (2011), no esforço de compreender o trabalho, “os mundos do trabalho” no movimento histórico-social.

No que concerne aos aspectos do trabalho ontocriativo, Frigotto (2009) busca ressaltar que, sobre a historicidade dos sentidos do trabalho, emprego e classe social, a análise mais fecunda e densa encontramos na tradição marxista anglo-saxônica, especialmente em Eric Hobsbawm (2000), Raymond Williams (1969) e Eduard Thompson (2011). No Brasil, na mesma direção, destacam-se as análises de Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes (2002). Neste item, tomamos apenas um aspecto que compreendemos permitir uma ponte para o diálogo sobre os fundamentos do pensamento de Marx (2010) e a necessidade de, a partir dos mesmos, buscar compreender o presente⁶.

6 Parece-me, neste particular, pertinente a análise que Perry Anderson (1985) nos oferece sobre o marxismo ocidental. Indica-nos Anderson que, quando a tradição marxista francesa enveredou na análise do discurso, perdeu a batalha das ideias, já que neste terreno o estruturalismo é imbatível. Ao

É com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e se usa o termo trabalhador para designar a classe trabalhadora e a expropriação do trabalho.

A redução do conceito de trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes. Assim, Williams mostra que, segundo Frigotto (2009), o termo emprego tem origem obscura e bastante coloquial. É no século XVII que assume o sentido de quantidade limitada de trabalho. Assim, “*jobbing* (trabalho de empreitada) e *jobber* (trabalhador de empreitada), em sentido ainda vigente, passaram a significar a execução de pequenos trabalhos ocasionais” (Anderson, 2009, p. 398). De seu sentido restrito e, por vezes, pejorativo, como *jobbery* (traficância, negociata), passou a ter uso mais universal e comum para designar ocupação regular e paga.

Os termos trabalho e emprego mostram, segundo Frigotto (2009, p. 175), a partir da leitura de Williams, interagir tanto no seu desenvolvimento interno quanto em sua inter-relação. Logo, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, na sociedade patriarcal, a grande maioria das pessoas entenda como **não trabalho** o trabalho doméstico de cuidar da casa e de filhos e filhas.

O esforço de análise dentro de uma perspectiva imanente ontocriativa, à luz dos povos da Floresta, não só é pertinente, como de crucial importância para reafirmar a pertinência das contribuições de Marx e Engels e demais marxistas que seguiram seu legado para a própria proposta das comunidades, assim como os trabalhos do próprio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Lessa, Manacorda e Heleieth Saffioti sobre a concepção ontológica de educação e trabalho são de enorme relevância, pois o trabalho em que este povo acredita é o da extração para sobreviver.

Propondo o trabalho necessário como forma de organização, também reconhecemos as dificuldades, por exemplo, da ciência, da tecnologia, do avanço das forças produtivas, do papel da escola e dos processos educativos no interior das relações sociais capitalistas dentro de um povo que se quer e é diferente.

contrário, a tradição anglo-saxônica manteve-se fiel a Marx e Engels na pesquisa histórica, terreno onde se pode superar o estruturalismo (Anderson, 2009, p. 175).

Os ganhos alcançados com o trabalho enquanto valor de uso para a sociedade são imensos; o maior e mais fundamental deles é o da solidariedade e da produção livre. Nesse sentido, as atividades que expomos no quadro de ocupações também diferem, porque haverá um valor do trabalho canalizando sua produção para seu sustento e um “mercado simples” por meio do trabalho socialmente necessário. Isso tudo criaria novos valores, novas formas de produção, novas formas de relacionamento, ou seja, a humanização que nesta particularidade se fortalece pelo espírito comunitário.

No título do parágrafo do livro “A Educação para Além do Capital”, de Mészáros (2008), podemos encontrar o sentido e as questões para a proposta que fazemos. **A educação para além do capital**, segundo Jinkings, na apresentação do livro,

[...] ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – segundo Gramsci – colocar fim à separação entre *homo faber* e *homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e da sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 9)

Para desenvolver o tema, o autor utiliza-se de três citações que, no decorrer da temática, sintetizam a centralidade da reflexão que pretendemos propor neste capítulo. O tema central da reflexão de Mészáros gira em torno da alienação da educação, na medida em que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista. Várias passagens do texto apontam que a educação para o mercado não é meio de instruir a vida. A educação, que deveria ser fator de transformação social, contra-hegemônica, desalienante, passa a ter suas mudanças limitadas apenas a trazer crescimento ao sistema, dentro de seus valores.

Na passagem “A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação”, o autor resgata concepções filosóficas já produzidas acerca da educação e as situa no âmbito da história, mostrando suas limitações e seu comprometimento, em última instância, com os limites impostos pela sociedade do capital.

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica [...].

A razão para o fracasso **de todos os esforços anteriores**, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-7, grifo nosso)

Trata-se, portanto, da contínua necessidade de autoexpansão do sistema capitalista e de acumulação para a qual se devem produzir e reproduzir ininterruptamente as condições objetivas de sua conservação.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

No item “As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais”, o autor, em busca da educação emancipadora, propõe que a superação da ordem do capital não significa apenas sua negação e, sim, a construção de uma nova ordem capaz de sustentar a si própria; e é por meio da educação que se pode produzir esta nova concepção, como que “antecipando” uma nova forma de metabolismo social e orientando os meios para a sua execução.

Esse processo de antecipação deve criar uma espécie de “contrainternalização” (ou contraconsciência) que quebre o círculo de reprodução do capital, de maneira concreta. Isso significa criar uma forma de consciência social que liberte dos limites impostos pelo sistema, de modo a tornar os indivíduos capazes de fazer do processo de aprendizagem “a sua própria vida”. Mézáros (2008, p. 59) diz ainda que é apenas nesse sentido amplo de educação que a educação formal, institucionalizada, pode contribuir para a superação do capital, realizando suas “necessárias aspirações emancipadoras”, o que requer “um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’”.

Portanto, a educação tem sentido quando proposta como transcendência

positiva da autoalienação do trabalho, e neste sentido tem por tarefa “contribuir para que a superação do capital seja feita de forma total e não mais parcial, ou particular, como nas estratégias reformistas”. É contra as determinações sistêmicas do capital que ela deve combater, e seu papel é “soberano”, “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autor realizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra.

Nesse sentido, a “Educação Necessária: para ir além” se configura nesta relação, a relação trabalho-educação, com a perspectiva de criar e desenvolver uma proposta educativa para as mulheres da floresta que, ainda dentro desta sociedade capitalista, possa ir, por meio da formação, articulando a escolarização, o conhecimento técnico e as políticas públicas necessárias para a reprodução material da vida visando, nesta proposta, uma ordem diferente, o que se faz urgente e necessário.

Esse debate é retomado no item cinco, “Educação e sociedade de classes”, dessa vez para demonstrar como a educação se relaciona dialeticamente com o trabalho. Saviani (2005) argumenta que, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, portanto têm sua existência garantida pela natureza, o ser humano precisa adaptar a natureza para sobreviver, precisa transformá-la, adaptando-a a si. O ato de transformar a natureza mediante o uso de determinados instrumentos, visando garantir a produção da existência, é o ato especificamente humano ao qual chamamos trabalho. Ora, dado que nossa existência não é garantida pela natureza, que precisamos adaptá-la para sobreviver, o processo pelo qual aprendemos a agir sobre a natureza com tal finalidade é parte indissociável do processo de trabalho. Precisamos aprender a trabalhar e, sabendo isso, transmitir às novas gerações esse saber: “eis por que também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem [sic] produto da educação” (SAVANI, 2005, p. 247). Para o mesmo autor:

A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. Isso quer dizer que o princípio de que “educação é vida”, enunciado teoricamente muitos séculos depois pelo movimento da Escola Nova, nas comunidades primitivas, era verdade prática. No próprio ato de viver os homens se educavam e

educavam as novas gerações. (2005, p. 247)

Não existe escola quando não existem classes sociais! A escola é filha da propriedade privada e do advento das classes sociais. Surgiu com a apropriação privada da terra, destaca o autor. Saviani (2005) define as classes a partir da propriedade dos meios de produção, o que historicamente⁷ se deu a partir da divisão da sociedade em duas classes fundamentais: de um lado, a classe dos **proprietários** de terra, de outro a classe dos **não proprietários**; de um lado a classe daqueles que não precisam trabalhar para viver, de outro a classe daqueles que precisam entregar o fruto de seu trabalho para a minoria proprietária. A escola, entendida como um espaço especificamente destinado à atividade educativa nasce junto com a sociedade de classes para servir a classe dos proprietários. Daí o significado da expressão escola em grego: “lugar do ócio” (SAVIANI, 2005, p. 248).

Evidentemente, em uma sociedade fundada sobre a divisão fundamental entre proprietários/as e não proprietários/as, a educação deveria também reproduzir certa divisão, de modo que introduzimos a dualidade educacional: uma educação teórica para as classes dominantes, fornecida nas escolas; uma educação prática para as classes dominadas, educação que, a exemplo da anterior, é dispensada em meio ao próprio processo de trabalho. Temos aqui um elemento fundamental da reflexão marxista sobre educação; a sociedade classista impõe uma educação dualista em dois sentidos: **dualista** porque promove uma separação física, pois as classes dominantes vão aprender em escolas, e as classes dominadas vão aprender no trabalho; **dualista** porque implica uma divisão de saberes – aos primeiros uma educação teórica, para o pensar, aos segundos uma educação prática, para o fazer.

Essa dualidade é encontrada em todas as sociedades classistas, assumindo características particulares em determinados tempos e espaços e afirmando-se como estrutura educacional nas sociedades classistas. Saviani salta sobre essas variações, chegando à educação no moderno capitalismo industrial que, diferentemente das sociedades classistas que o antecederam, apresenta uma tendência à expansão do sistema escolar, à sua universalização, ao menos enquanto meta proclamada. Como podemos explicar isso?

O desenvolvimento das forças produtivas exige dos/as trabalhadores/as

7 Conforme Ciro Flamarion Cardoso (1990), por volta do III milênio antes de Cristo, se consolidou aos rios Tigre e Eufrates. Sumérios, acádios, assírios, caldeus e babilônios são alguns dos povos de propriedade privada de terras e rebanhos entre as populações que habitavam a região da Mesopotâmia, que dominaram essa região entre o quinto e o primeiro milênio antes da nossa era.

alguns conhecimentos que não podem ser aprendidos pela simples prática; exigem alguma forma de escolarização. Ao mesmo tempo, a forma política que toma a dominação burguesa exige a escolarização das classes dominadas; esse é o caso da alfabetização como condição para o exercício da cidadania e para que o trabalhador(a) possa vender “livremente” sua força de trabalho conforme os padrões contratuais de uma sociedade liberal. Temos então que, sob o capitalismo, a escola é portadora de uma contradição fundamental: por um lado, o sistema precisa estender a escolarização para a classe trabalhadora; de outro, a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos entra em choque com o funcionamento do sistema, baseado na apropriação privada de trabalho e de saberes⁸.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 257)

Nessa contradição, podemos pensar a história da educação escolar sob a tutela do capital, os avanços e recuos de sua ação educativa, a dificuldade que a burguesia tem de atender até mesmo as reivindicações mais elementares em matéria educacional, sem entrar em contradição consigo mesma. Saviani (2005) propõe que é sobre essa contradição que devem agir os educadores que pretendem pensar e propor uma educação na perspectiva da superação da sociedade capitalista. A luta pela escola pública é a luta contra a apropriação privada de conhecimentos, luta que, em última instância, colocaria em xeque a própria estrutura de organização da sociedade capitalista. Nas palavras de Saviani:

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p. 271)

Nesse sentido, a “Educação necessária: para ir além” entende que a luta pela escola pública de qualidade levada a cabo pelos trabalhadores(as) da Floresta

8 Aníbal Ponce (2005) já havia aludido a essa contradição na obra fundadora da reflexão marxista sobre educação em nosso continente.

pode ser articulada à luta organizada pela superação do próprio capitalismo. Aliás, esta é a forma mais consequente de lutar pela escola pública, pois a universalização de uma escolarização de qualidade, articulada com a universalização do trabalho, colocaria em xeque uma das estruturas básicas do sistema social vigente: a apropriação privada de conhecimentos, engendrada pela apropriação privada do trabalho e sua concentração no grande capital.

4 PALAVRAS FINAIS: NA FLORESTA TEM GENTE!

Pensar trabalho e educação enquanto espaços democráticos para os povos da floresta é um desafio urgente para o fortalecimento dessas pessoas e comunidades. O trabalho é a manifestação vital do ser humano, “a forma histórica da atividade humana” (MANACORDA, 2010, p. 47). O ser humano se diferencia do animal por sua capacidade de projetar suas atividades; compreende sua atividade como uma esfera própria, diferenciada de sua própria existência. Ao contrário dos animais, as pessoas fazem da sua atividade um resultado de seu querer, de sua consciência. É precisamente este querer que está bloqueado na sociedade de classes, onde o conteúdo do trabalho é determinado “de fora”, à revelia da pessoa que trabalha.

Antes do advento da sociedade de classes, o processo educativo coincidia com a própria vida, isto é, os seres humanos se educavam no processo de trabalho e de existência. Não existiam espaços ou tempos específicos para aprender; as pessoas aprendiam pela experiência, imersos na práxis social⁹. Podemos dizer que as novas gerações aprendiam a trabalhar trabalhando.

Logo, pensar Educação e trabalho para os povos da floresta é pensar a ação do trabalho (como estruturante) e a ação educativa como estratégias no fortalecimento dessas populações. Estes são, ao mesmo tempo, o desafio e a conquista democrática.

Configura-se como desafio porque é recente neste processo de busca por emancipação dos povos da floresta. O projeto que nasce após a criação do CNS estabelece, segundo Ferreira (2010), “a ação educativa como estratégia de fortalecimento do movimento”. Constitui, segundo o autor, uma estratégia de

9 Para apreender toda a força dessa passagem, é importante atentarmos para a influência exercida por Antonio Gramsci (2001) sobre Saviani. Em seus “Cadernos do cárcere”, escrevendo sobre o papel do **senso comum** na transformação da história, Gramsci lembra que os trabalhadores têm um conhecimento do mundo na medida em que o transformam, porém o que eles não têm é uma consciência teórica deste fato. A esse saber, oriundo da atividade vital, Gramsci chama **senso comum**. Nesse sentido, a práxis dos trabalhadores forma sua **consciência prática** que, implícita em sua ação, os une enquanto classe que transforma a natureza.

elevar as condições de alfabetização e de conscientização política do movimento. Destacamos também a elevada participação comunitária dessas mulheres¹⁰ na manutenção da sua vida e na construção do seu modo de vida, no estímulo ao seu empoderamento. Este espaço é muito significativo e constitui, a nosso ver, um lugar de resistência, luta e esperança nas manifestações dessas populações.

5 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Joselito Santos. **Bio(sócio)diversidade e empreendedorismo ambiental na Amazônia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Etnobiologia e biodiversidade**. Recife: NUPEEA/Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2005.

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. p. 09-23.

CASTRO, Amanda Motta. **Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade: a formação de tecelãs em Resende Costa, MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

ENGELS, Friedrich. Apresentação. In: DANGEVILE, R. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978. p. 9-49.

FERREIRA, L. Chico Mendes e os povos da Floresta: uma pedagogia em construção. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma ontologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-38.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

10 Estas reflexões vêm aparecendo no projeto de iniciação científica da aula de Zila Castro: “A participação das mulheres da floresta no fortalecimento da ação comunitária”, coordenado pela Prof.ª Dra. Rita de Cássia Fraga Machado, professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LINHARES, Jairo Fernando Pereira. Populações Tradicionais da Amazônia e Territórios de Biodiversidade. **Revista Pós-Ciências Sociais**, São Luís – MA, v. 1, n. 11, 2009, p. 1-25.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1970.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I e II.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. I. A mercadoria. In: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 57-105.

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Apresentação. In: DANGEVILE, R. **Crítica**

da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 9-49.

_____. **Capítulo 1:** Crítica do ensino burguês. In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 55-127.

_____. **Capítulo 2:** O proletariado, a cultura e a ciência. In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 131-64.

_____. **Capítulo 3:** Formação intelectual dos trabalhadores In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 195-255.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1984.

MÉSZÁROS, István. F. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Las mujeres y el desarrollo humano.** Barcelona: Herder, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1969.

SANTILI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Sandra Duarte de. **A casa, as mulheres e a igreja:** Gênero e a religião no contexto familiar. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-74.

¡Pueblos de la selva! Trabajo y educación como espacios democráticos

Resumen: Este texto pretende discutir cómo, para los pueblos de la Selva, la educación y el trabajo se presentan al mismo tiempo como conquista y desafío en la construcción de espacios democráticos en una Amazonia que abarca la mayor diversidad del planeta. La expresión “pueblos de la selva” nació con Chico Mendes. Recuperada en la segunda mitad del siglo XIX, después de la crisis del caucho al norte del país, hace referencia al proceso de resistencia llevado a cabo no sólo por los extractores y extractoras, sino también por los pueblos extractivistas de la Amazonia. La defensa sucesiva de su territorio fue el motivo de su organización y de sus luchas en la condición de reproducción social y material de la vida de los pueblos/mujeres de la selva. Chico Mendes es la figura emblemática y, al mismo tiempo, inspiradora de la lucha, un líder que estuvo presente y comandó los movimientos realizados en defensa de la selva. La defensa de un modo de vida digno y con calidad para esa población fue su principal lema. Con la expropiación de la industria norteamericana de esas poblaciones, fue necesario construir un movimiento de resistencia de los extractivistas que, poco a poco, iban siendo “sustituídos” por “varones del caucho” y por inmigrantes de otras regiones. A pesar de no haber dejado escritos sobre educación, pedagogía o trabajo, Chico Mendes, con su vida, enseñó a muchos sobre la importancia de la educación, que para él, en la práctica, era un acto político. La acción educativa y estratégica en el fortalecimiento de esas poblaciones.

Palabras clave: Pueblos de la Selva. Educación. Trabajo. Derechos.

"Forest people!" work and education as democratic spaces

Abstract: This text aims to discuss how, to forest people, education and work are presented at the same time as achievement and challenge in building democratic spaces in an Amazon which covers the greatest biodiversity on the planet. The term "forest people" was born with Chico Mendes. Resumed in the second half of the nineteenth century, after the rubber crisis in the north, the term refers to the process of resistance undertaken not only by rubber tappers, but by extractive people of Amazon. The successive defense of their territory was the reason for their organization and their struggles in social reproduction condition and material life of the forest people / forest women. Chico Mendes is the emblematic figure and at the same time inspiring of the struggle, a leadership that was present and made the front of the movements performed in forest protection. The defense of a way of life worthy and of quality for this population was his main lemma. With the expropriation by North American industry of these populations, it was necessary to be one of the rubber tappers resistance movement that gradually were being "replaced" by "rubber barons" and by immigrants from other regions. Although not having left writings on education, pedagogy and work, Chico Mendes, with his life, taught many people about the importance of education being, in practice, a political act. The educational action is strategic in strengthening these populations.

Keywords: Forest People. Education. Work. Rights.

“Povos da floresta”! Trabalho e educação enquanto espaços democráticos