ISSN: 2358-8829

O "LATIFÚNDIO DO SABER": CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA A RUPTURA DE PARADIGMAS CAPITALISTAS E EUROCÊNTRICOS

Gabriela dos Santos Sousa [1]
Jemerson Vinicius Costa Oliveira[22]
Alcione Nawroski [3]

INTRODUÇÃO

> *"Os Sem Terra, como os demais trabalhadores, têm fome (...). Fome de aprender a ler, escrever, fazer conta no papel e dominar a arte de falar, diria o analfabeto, que descobriu a necessidade de se apropriar da linguagem que a sociedade até então lhe negou." (MST, 1994)*

Após aproximadamente 526 anos da invasão portuguesa, o Brasil ainda carrega consigo marcas deixadas pelas contradições de um processo histórico atravessado pela exploração, pela desigualdade e pela concentração de poder. Em *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, Darcy Ribeiro (1995) analisa a constituição da sociedade brasileira a partir do encontro violento entre os colonizadores portugueses, os povos indígenas e as populações africanas escravizadas, evidenciando que a formação do país esteve profundamente relacionada à exploração de diferentes povos e de sua força de trabalho. Essas marcas não ficaram restritas ao período colonial, mas foram sendo reorganizadas ao longo da formação social brasileira, assumindo novas formas de dominação. Nesse contexto, a Lei de Terras de 1850 constitui um marco importante para compreender a institucionalização de mecanismos de acesso à propriedade fundiária em uma sociedade escravista, na qual a terra e as condições de adquiri-la estavam profundamente atravessadas por desigualdades. A concentração fundiária, portanto, não deve ser compreendida apenas como uma questão de propriedade, pois também condiciona as possibilidades de acesso a direitos fundamentais e de escolha sobre os próprios caminhos de vida. É a partir dessa formação histórica que podemos compreender como a concentração da terra se relaciona à concentração de poder e como essas desigualdades ajudam a contextualizar a discussão sobre o "latifúndio do saber".

[1] Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, gabrielassantos60@gmail.com ;

[2] Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Jemersonviniciuscosta@gmail.com

[3] Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, alcionenawroski@gmail.com

ISSN: 2358-8829

Logo assim, a educação precisa ser compreendida como um campo de disputas, atravessado por relações históricas de poder que influenciam tanto o acesso à escolarização quanto o reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos sociais. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a garantia legal desse direito não rompeu, por si só, com as desigualdades que marcam a sociedade brasileira. Para além do acesso à escola, permanece a questão de quem define os conhecimentos que devem ser ensinados, quais histórias são contadas e quais saberes são marginalizados ou silenciados. É nessa relação que se constrói a ideia de "latifúndio do saber", compreendida como uma expressão da concentração do poder de produzir, legitimar e disseminar conhecimentos. Assim como a concentração da terra, essa lógica evidencia relações desiguais de poder, nas quais determinados grupos ocupam posições privilegiadas na definição dos conhecimentos socialmente reconhecidos, enquanto outros enfrentam o apagamento de suas experiências e de seus saberes. E, em meio a essa estrutura que concentra o conhecimento e silencia aqueles que também o produzem, o povo enfrenta uma das fome mais profundas: a fome do conhecimento.

Essa fome que embrulha o estômago e revira o ser nos remete a Carolina Maria de Jesus, que escreveu sobre a fome a partir da realidade de quem a sente na pele. Em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, a autora afirma: "O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora" (JESUS, 2014, p. 29). Mas essa fome não é somente física: é também a fome de justiça, de conhecimento e de lutar por um povo e pelos seus direitos. É a inquietação que nos faz questionar: são brasileiros e brasileiras da classe trabalhadora, dos territórios indígenas e quilombolas, dos assentamentos e das periferias, que decidimos quais conhecimentos serão transmitidos de geração em geração, ou essa história continuará sendo contada por aqueles que se colocam como vencedores? Afinal, quem tem o poder de contar a história também disputa quais saberes serão reconhecidos e quais serão silenciados. Como anuncia o cancioneiro do Levante Popular da Juventude, em *A História dos Povos*, "a história são os povos que a fazem" (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, [s.d.]). E se são os povos que fazem a história, são também eles que produzem conhecimentos, constroem saberes e carregam consigo outras formas de compreender e transformar o mundo.

Para que haja transformação social e reconhecimento dos saberes populares, é necessário conhecer o território e compreender os sujeitos que o constroem. Como provoca Paulo Freire (1996), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que nos permite compreender que os sujeitos chegam aos espaços educativos trazendo consigo experiências, conhecimentos e interpretações da realidade. Entretanto, em uma sociedade atravessada por desigualdades históricas, esses saberes nem sempre são reconhecidos, sendo frequentemente subordinados a perspectivas eurocêntricas que estabelecem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem silenciados. Diante disso, torna-se necessário compreender o papel dos movimentos sociais na contestação dessa monopolização do conhecimento e na construção de práticas educativas que reconheçam os sujeitos populares como produtores de saberes e protagonistas de sua própria história. A experiência de alfabetização de Angicos,

ISSN: 2358-8829

realizada no Rio Grande do Norte, em 1963, sob a orientação de Paulo Freire, constitui uma referência para essa reflexão, ao demonstrar as possibilidades de uma educação vinculada à realidade dos educandos e às suas experiências concretas. Nessa perspectiva, o conhecimento popular deixa de ser compreendido como um saber inferior ou desprovido de legitimidade e passa a constituir um ponto de partida para a conscientização e a transformação da realidade. Assim, os movimentos sociais, ao articularem educação, organização coletiva e luta por direitos, contribuem para questionar as estruturas de dominação que atravessam a sociedade brasileira desde o período colonial, cujas desigualdades não foram superadas com o fim formal da escravidão. Trata-se, portanto, de refletir sobre como a valorização dos saberes populares pode contribuir para romper com as formas contemporâneas de exploração e subordinação, compreendidas, nesse contexto, como expressões de uma escravidão moderna, marcada pela precarização do trabalho, pela desigualdade social e pela negação de direitos.

A hierarquização dos conhecimentos não acontece de maneira isolada, mas está relacionada às disputas de poder que atravessam a própria organização da sociedade. Quando determinados saberes são considerados universais, enquanto outros são tratados como inferiores, atrasados ou desprovidos de validade científica, não está em jogo apenas uma diferença entre formas de conhecer, mas também o poder de estabelecer quais grupos podem ocupar o lugar de produtores do conhecimento e quais são colocados na condição de aprendizes. Essa problemática permite estabelecer um diálogo com Althusser (1985), cuja reflexão sobre os aparelhos ideológicos de Estado contribui para analisar como as instituições participam da reprodução das relações sociais existentes. Entretanto, questionar essa hierarquia exige ir além da denúncia da exclusão: é necessário reconhecer que os grupos historicamente subalternizados nunca estiveram alheios à produção do conhecimento. Suas formas de organização, suas experiências de trabalho, suas memórias e suas estratégias de resistência também produzem interpretações sobre o mundo, ainda que nem sempre encontrem espaço nos modelos de educação socialmente legitimados. É justamente nessa contradição que a discussão sobre o latifúndio do saber ganha força, pois a questão não é a ausência de conhecimento entre as classes populares, mas a desigualdade nas condições de produzi-lo, compartilhá-lo e fazer com que ele seja reconhecido.

Essa hierarquização pode ser compreendida a partir de Aníbal Quijano (2000), ao discutir a colonialidade do poder e a permanência de padrões coloniais na organização das relações sociais e na produção do conhecimento. Nesse cenário, os movimentos sociais assumem um papel fundamental na disputa por outros modos de produzir, compartilhar e reconhecer os saberes. Como discute Roseli Salete Caldart (2009), ao refletir sobre a Educação do Campo, os movimentos sociais constituem sujeitos coletivos que produzem experiências formativas a partir de suas lutas e de sua relação com o território. Em dialoga com Nego Bispo (2023), o mesmo destaca que os saberes dos povos e suas relações com a terra permitem questionar a imposição de uma única forma de compreender o mundo. Para o autor, o conhecimento não está restrito à ciência formal ou à escola: ele também é produzido e transmitido pelas comunidades, pela oralidade, pela ancestralidade, pelo trabalho e pela relação com o território e a

ISSN: 2358-8829

natureza. Assim, os movimentos sociais em diálogo com os pensadores latino-americanos não apenas contestam os muros que historicamente cercam o conhecimento, mas afirmam outros modos de aprender, ensinar e construir coletivamente a realidade, reivindicando o reconhecimento de saberes que foram historicamente marginalizados.

Diante dessas contradições, é necessário questionar até que ponto a ampliação do acesso à educação representa, de fato, uma democratização do conhecimento quando permanecem desiguais as condições de produzi-lo e de ter seus saberes reconhecidos. Afinal, não basta garantir que os sujeitos historicamente excluídos ocupem os espaços educativos se suas experiências continuam sendo tratadas como inferiores diante de conhecimentos legitimados por determinadas instituições. O problema, portanto, não está na ausência de saberes entre as classes populares, mas nas relações de poder que estabelecem quais conhecimentos merecem reconhecimento e quais são desconsiderados. É a partir dessa inquietação que este trabalho mobiliza a expressão *latifúndio do saber*, buscando evidenciar que a concentração do conhecimento também constitui uma forma de desigualdade, pois limita a participação de determinados grupos na produção das interpretações que orientam a compreensão da sociedade. Desse modo, discutir essa problemática exige ir além da defesa abstrata do acesso à educação e considerar também o direito dos povos de produzir, compartilhar e fazer reconhecer os conhecimentos construídos em suas próprias experiências históricas.

É nessa disputa que a atuação dos movimentos sociais ganha relevância para esta discussão. Ao se organizarem em torno de suas reivindicações, esses movimentos também constroem formas de compreender a realidade, compartilham experiências e elaboram conhecimentos a partir das contradições que enfrentam cotidianamente. Suas lutas permitem, assim, questionar a ideia de que a produção do conhecimento pertence exclusivamente aos espaços acadêmicos ou às instituições socialmente reconhecidas, evidenciando que a própria organização popular constitui um espaço de formação e elaboração coletiva. Considerar essa dimensão não significa desconsiderar a importância da escola e da universidade, mas questionar por que os conhecimentos produzidos fora desses espaços nem sempre recebem a mesma legitimidade. A questão que se coloca, portanto, é compreender de que maneira os movimentos sociais podem contribuir para enfrentar essa concentração e construir outras relações entre educação, conhecimento e sociedade. É a partir desse problema que se desenvolve a presente pesquisa, voltada à análise das contribuições desses movimentos para a contestação de paradigmas capitalistas e eurocêntricos e para o reconhecimento dos grupos populares como sujeitos da produção do conhecimento.

Para analisar essas experiências e refletir sobre os caminhos possíveis para romper com essas amarras históricas, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, com o objetivo de analisar as contribuições dos movimentos sociais para o enfrentamento da concentração fundiária e da hierarquização do conhecimento na sociedade brasileira. A partir das contribuições teóricas de Paulo Freire (1996)), Caldart (2009), Quijano (2000) e Santos (2023), busca-se compreender como as heranças da colonização permanecem presentes nas relações sociais e na produção do conhecimento,

bem como refletir sobre as formas de resistência construídas pelas classes populares. O trabalho discute o papel dos movimentos sociais na valorização dos saberes populares, na construção de práticas educativas vinculadas aos territórios e na contestação dos paradigmas capitalistas e eurocêntricos. Compreende-se, nessa perspectiva, que o enfrentamento dessas estruturas exige reconhecer o povo brasileiro não apenas como destinatário do conhecimento, mas como sujeito de sua produção, preservação e transmissão entre gerações. Assim, a valorização dos saberes populares e das experiências coletivas constitui um caminho para questionar a concentração do saber e fortalecer a construção de outras formas de compreender e transformar a realidade.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, que busca compreender como os movimentos sociais contribuem para o enfrentamento da hierarquização e da concentração do saber na sociedade brasileira. Para isso, parte-se do diálogo com autores como Paulo Freire (1996), Roseli Salete Caldart (2009), Aníbal Quijano (2000) e Antônio Bispo dos Santos (2023), cujas reflexões permitem problematizar as relações entre conhecimento, território, educação e poder. A partir dessas contribuições teóricas, procura-se analisar como determinados saberes são historicamente legitimados, enquanto outros, produzidos pelas classes populares e transmitidos entre gerações por meio das experiências, das práticas culturais e das relações com o território, são frequentemente marginalizados. Nesse sentido, a pesquisa busca refletir sobre o papel dos movimentos sociais na valorização desses conhecimentos e na construção de outras formas de produzir, compartilhar e reconhecer os saberes, questionando a lógica eurocêntrica que historicamente orienta a definição do conhecimento considerado legítimo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender o Brasil como um território invadido, e não simplesmente conquistado, representa uma ruptura com narrativas eurocêntricas que, durante gerações, foram reproduzidas nos livros didáticos e nas instituições escolares como formas únicas de interpretar a história do Brasil. Essa mudança de perspectiva permite questionar quem construiu as narrativas oficiais, quais interesses elas representam e quais experiências foram silenciadas ao longo da história. Nesse sentido, Althusser (1985), ao discutir os aparelhos ideológicos de Estado, contribui para compreender como a escola pode atuar na reprodução de valores e ideias que sustentam a ordem social dominante. Quando determinadas versões da história são apresentadas como verdades únicas, enquanto os conhecimentos dos povos originários e de outros grupos historicamente silenciados são invisibilizados, a educação também pode contribuir para a manutenção das desigualdades sociais e culturais.

Nesse contexto, a atuação dos movimentos sociais na reivindicação de que a história seja contada também a partir daqueles que já habitavam este território antes da invasão portuguesa, quando esta terra era chamada de Pindorama pelos povos indígenas,

ISSN: 2358-8829

constitui uma forma de disputar a produção do conhecimento. Essa disputa não se limita à inclusão de outras narrativas nos espaços educativos, mas envolve reconhecer esses povos como sujeitos históricos e produtores de saberes. Ao reivindicarem suas memórias, seus territórios e suas formas de compreender o mundo, como traz o MST (1994, s/p) "O conhecimento, quando não está à disposição dos trabalhadores, por ter sido apropriado por alguns, torna-se um latifúndio tão maléfico como o da terra" o povo começa a questionar a concentração do conhecimento e, assim, contribui para romper com o que, neste trabalho, chamamos de "latifúndio do saber": uma estrutura que privilegia determinadas formas de conhecimento enquanto deslegitima outras. Tratando assim de uma luta pelo direito de produzir, preservar e transmitir saberes, enfrentando as estruturas que historicamente concentraram o poder de definir o que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo ou não.

Essas lutas nem sempre aparecem de forma explícita quando se fala dos movimentos indígenas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), frequentemente associados às reivindicações por terra e moradia. Entretanto, compreender a atuação desses movimentos exige olhar para além de suas pautas mais visíveis, considerando que a disputa por um território ou por um teto também envolve a disputa pelas condições necessárias à vida. Isso significa reivindicar não apenas o direito de ocupar e permanecer em determinado espaço, mas também o acesso à saúde, à educação e aos demais direitos sociais que, embora fundamentais, continuam sendo negados a parcelas da população. Ao discutirem a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, Stedile e Fernandes (1999) contribuem para compreender a importância da organização coletiva na construção dessa luta, que ultrapassa a reivindicação individual pela propriedade e se insere no enfrentamento das estruturas que produzem desigualdades. A partir dessa compreensão, é possível refletir sobre como a luta pela terra e pela moradia também se relaciona à disputa por condições dignas de existência e pela participação dos trabalhadores na construção da sociedade.

A organização coletiva construída nesses movimentos também produz processos educativos que ultrapassam os limites das instituições escolares. A participação em assembleias, mobilizações, ocupações e atividades de formação exige que os trabalhadores compartilhem experiências, construam estratégias, debatam problemas comuns e elaborem coletivamente formas de enfrentar as desigualdades que vivenciam. Nesse percurso, a formação política não aparece como algo separado da luta, mas como parte dela, pois é também por meio da organização que os sujeitos passam a interpretar as condições que determinam suas vidas e a reconhecer as possibilidades de ação coletiva. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire (1996), especialmente quando se considera que a prática educativa não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas contribuir para a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o mundo. No caso dos movimentos sociais, esse processo ganha uma dimensão concreta: ao mesmo tempo que reivindicam direitos, os trabalhadores produzem conhecimentos sobre sua realidade, elaboram leituras próprias das desigualdades e constroem formas coletivas de intervenção. Assim, reduzir a atuação desses movimentos às conquistas materiais significa desconsiderar uma dimensão fundamental de sua existência: a

ISSN: 2358-8829

formação de sujeitos que não apenas reivindicam mudanças na sociedade, mas também participam da construção dos conhecimentos necessários para compreendê-la e transformá-la.

Essa dimensão educativa permite aprofundar uma questão central: se os movimentos sociais produzem conhecimentos durante suas experiências de organização e resistência, por que esses conhecimentos nem sempre recebem o mesmo reconhecimento atribuído aos saberes legitimados pelas instituições? A pergunta evidencia que a disputa não se encerra quando os grupos populares conquistam acesso à escola ou passam a ocupar espaços institucionais, pois permanece em debate a possibilidade de participarem da definição dos conteúdos, das práticas educativas e das interpretações que orientam a compreensão da sociedade. A contribuição de Roseli Caldart (2009), ao discutir a Educação do Campo, ajuda a pensar essa questão a partir da relação entre formação humana, realidade social e projeto coletivo, enquanto a crítica de Aníbal Quijano (2000) à colonialidade permite problematizar a permanência de hierarquias que atribuem legitimidade desigual às diferentes formas de conhecimento. Articuladas, essas perspectivas ajudam a compreender que romper com o latifúndio do saber não significa simplesmente acrescentar conteúdos sobre os movimentos sociais ao currículo, mas questionar as relações que definem quem pode produzir conhecimento, quais experiências podem fundamentá-lo e quais vozes participam da construção das interpretações socialmente reconhecidas. O desafio, portanto, consiste em construir práticas educativas nas quais os trabalhadores não sejam tratados apenas como destinatários de um conhecimento produzido por outros, mas reconhecidos como participantes ativos de sua elaboração e circulação.

Logo assim, que se estabelece a relação com o “latifúndio do saber”, compreendido neste trabalho como a concentração do poder de produzir, legitimar e disseminar conhecimentos. Assim como a concentração fundiária restringe o acesso à terra, a hierarquização dos saberes contribui para manter determinadas formas de conhecimento em posições privilegiadas, enquanto deslegitima as experiências construídas pelas classes populares. A aproximação entre essas duas formas de concentração permite compreender que as desigualdades não se manifestam somente na distribuição dos bens materiais, mas também nas possibilidades de participar da produção do conhecimento e de ter os próprios saberes reconhecidos socialmente. Dessa forma, quando os movimentos sociais se organizam para reivindicar direitos e transformar as condições de vida de suas comunidades, suas lutas também abrem espaço para questionar quem detém o poder de decidir sobre os rumos da sociedade e quais conhecimentos são considerados legítimos para orientar essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste trabalho permitiu compreender que o chamado “latifúndio do saber” constitui uma expressão das desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira, manifestando-se na concentração do poder de produzir, legitimar e disseminar conhecimentos. Assim como a concentração fundiária restringe o acesso à terra e às condições dignas de existência, a hierarquização dos

saberes limita o reconhecimento das experiências, das memórias e dos conhecimentos produzidos pelas classes populares, pelos povos indígenas e pelas comunidades historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a análise evidencia que as desigualdades materiais e de conhecimento não podem ser compreendidas de maneira isolada, uma vez que ambas estão relacionadas aos processos históricos de colonização, exploração e concentração fundiária.

A partir do diálogo com Paulo Freire, Roseli Salete Caldart, Aníbal Quijano e Antônio Bispo dos Santos, foi possível refletir sobre a necessidade de questionar os paradigmas capitalistas e eurocêntricos que estabelecem determinadas formas de conhecimento como universais, enquanto deslegitimam outros modos de aprender, ensinar e interpretar o mundo. A colonialidade do poder e do saber permanece presente nas instituições e nas práticas educativas quando as experiências dos povos originários, das populações do campo, dos trabalhadores e dos grupos periféricos são silenciadas ou tratadas como conhecimentos de menor valor. Romper com essa lógica exige reconhecer que o conhecimento não se restringe aos espaços formais de escolarização ou à produção científica institucionalizada, mas também se constitui nas relações comunitárias, na oralidade, na ancestralidade, no trabalho e nas experiências construídas cotidianamente pelos sujeitos em seus territórios.

Nesse contexto, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na contestação das estruturas que historicamente concentram a terra, os direitos e o conhecimento. As lutas dos movimentos indígenas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), entre outros, não se limitam às reivindicações por terra e moradia, pois também envolvem a defesa da educação, da dignidade humana e do reconhecimento dos sujeitos populares como protagonistas da transformação social. Ao organizarem coletivamente suas experiências e reivindicações, esses movimentos produzem práticas formativas que articulam conhecimento, território, identidade e participação política.

Palavras-chave: Latifúndio do saber; Movimentos sociais; Educação popular; Decolonialidade; Concentração fundiária

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **A História dos Povos**. Cancioneiro do Levante Popular da Juventude, [s.d.].

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Dossiê Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SANTOS, Antônio Bispo dos [Nego Bispo]. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e a questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 1999