

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Clésio Acilino Antonio

**“POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”:
UM MOVIMENTO POPULAR DE BASE POLÍTICA E
PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Porto Alegre
2010

Clésio Acilino Antonio

**“POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”:
UM MOVIMENTO POPULAR DE BASE POLÍTICA E
PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A635c Antonio, Clésio Acilino

“Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil / Clésio Acilino Antonio; orientadora: Marlene Ribeiro. Porto Alegre, 2010.

230 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação rural. 2. Movimentos sociais. 3. Escola. 4. Política educacional. 5. Políticas públicas. I. Ribeiro, Marlene. II. Título.

CDU – 37(1-22)

Clésio Acilino Antonio

**“POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”:
UM MOVIMENTO POPULAR DE BASE POLÍTICA E
PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Aprovada em 20 de maio de 2010.

Profa. Dra. Marlene Ribeiro – Orientadora

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini – UFSC

Profa. Dra. Roseli Salete Caldart – ITERRA

Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo – UNIOESTE

Para minha mãe Ana Antonina Antonio (in memorian); camponesa, retirante do campo, analfabeta, mãe de dez filhos, que soube me educar e meus irmãos mais que a escola, e que também demonstrou saber a importância da educação escolar para a vida social.

Para meu pai Acilino José Antonio; camponês, retirante do campo, aprendente das primeiras letras com meu avô, carpinteiro e trabalhador da construção civil, que soube me educar e meus irmãos com a austeridade da qual foi possivelmente socializado.

Meus mais sinceros agradecimentos...

O momento do agradecimento sugere àquele mais original sentido do compartilhar humano. A compartilhar talvez possa ser uma das dimensões da experiência social e pessoal da qual significamos os acontecimentos importantes de um certo tempo de nossas vidas. É desse tempo, impossível de ser apenas redimensionado pelas particularidades da específica cronologia, que me refiro agora para manifestar o reconhecimento de sujeitos e organizações numa trajetória social e escolar.

Primeiramente, porque é assim que tem de significado para o início dessa compartilhar, à orientadora professora Marlene Ribeiro, de podermos juntos construir a reflexão que aqui se torna pública. Agradeço imensamente pela sua sensibilidade de afeto, de carinho e de compromisso intelectual e político para que sempre atuássemos no e pelo sentido humano e social à Educação da classe trabalhadora e dos trabalhadores do campo.

Aos meus familiares, principalmente, agora, a meus irmãos, por suas manifestações de apoio e ânimo e por compreenderem os momentos de ausência nas necessidades e partilha da vida familiar.

À Karin, pelo “reencontro” em um momento singular de nossa vida afetiva, e por expressar, talvez sem perceber o significado correspondente ao meu processo pessoal, do constante sentido da atividade humana objetivada.

Às educadoras, aos educadores e aos demais sujeitos dos movimentos sociais populares do campo, pelas possibilidades de intervenções educativas ou de práticas de Educação, em contínuo processo de construção, em seu sentido radical ou essencial para a classe trabalhadora.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, seus professores e trabalhadores técnico-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Educação, que na pessoa de Mary Pires (*in memoriam*) eu possa expressar meus agradecimentos pelo valioso suporte institucional.

À CAPES, pelo apoio institucional na efetivação da bolsa de estágio doutorado (“sanduíche”) na Universidade de Lisboa no período de fevereiro/2008 a fevereiro de 2009.

À Unidade de I&D de Ciências da Educação (Ui&dCE) da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pela acolhida no período do estágio doutorado e, em especial, ao professor Dr. Rui Canário pelos importantes ensinamentos acerca da educação em contexto rural a partir da experiência portuguesa.

Aos colegas educadores brasileiros, Lia Tiriba, Gaudêncio Frigotto, Célia Vendramini e Sônia Rummer pela possibilidade de convívio intelectual e educativo no interior do convênio de intercâmbio luso-brasileiro entre universidades brasileiras e a de Lisboa.

Aos colegas de Portugal, Ireni Santos, Cármem Cavaco, Natália Alves e Pascal Paulus, como a todos do curso de doutorado em Educação de Adultos da Universidade de Lisboa, pelas ricas convivências e trocas de saberes.

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, representando o apoio institucional, pela garantia de licença de dois anos para qualificação docente, em especial à Benedita e à Marizete pelo apoio amigo.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, cursos de doutorado e mestrado, pelo convívio intelectual e amigável nos estudos, nas aulas, nos momentos de orientações e de convívio social acolhedor: Fernando, Isabela, Clenir, Edilza, Giovani, Carlos, Medianeira, Leni, Odimar, Walter, Marion, Janine, como os demais.

À professora Francis Mary Guimarães Nogueira da UNIOESTE, Campus de Cascavel, pela rica contribuição no momento de qualificação do projeto de tese.

Aos professores membros da banca, pelo trabalho de análise e indicações imprescindíveis à qualidade dessa atividade acadêmica.

Às vezes não conseguimos enxergar o limite em que termina a realidade sobre a qual nos debruçamos, analisamos, e o sonho projetado para esta realidade. Difícil caminhar sobre uma linha imaginária. Impossível continuarmos sem uma perspectiva de mudança em direção a uma sociedade democrática e solidária que alimente as nossas práticas, os nossos sonhos. Neste momento ela nos parece frágil, mas ainda viva e o importante é continuar resistindo...

(Marlene Ribeiro, 1998, p. 68).

O único órgão social capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista.

(István Mészáros, 2007, p. 309).

RESUMO

A questão fundamental desta pesquisa teórica insere-se na dimensão de análise de como a luta popular pela educação no campo atinge “conteúdos” e “formas”, a partir das significativas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. Ao se tomar como referência o movimento “Por uma Educação do Campo”, definem-se elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. Assim, compreende-se o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo. Esse é um movimento reivindicatório que está sustentado por reflexões e ações ou práticas políticas acerca da educação integrada a um projeto popular de sociedade, que possa se materializar através de políticas reconhecidas no direito social moderno, como a educação. O cotejamento entre fontes documentais e temáticas (“conteúdos”) sobre a Educação do Campo buscou apreender, principalmente, conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, entre outros. A pesquisa também buscou apreender, no âmbito de produção do conhecimento e orientações político-pedagógicas de pesquisadores com enfoque na Educação do Campo, como aquelas realizadas no próprio interior das produções do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de documentos e produções bibliográficas que se remetam à Educação do Campo. Portanto, compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos relativos à Educação do Campo e demarca elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país.

Palavras-chave: **Educação rural. Movimentos Sociais. Escola. Política educacional. Políticas públicas.**

RIASSUNTO

La tesi fondamentale di questa ricerca teorica si fonda sull'analisi dei contenuti e delle forme della lotta popolare per l'istruzione rurale la quale offre "contenuti" e "forme" a partire dalle rivendicazioni del movimento sociale "Per un'educazione rurale". Nel prendere come riferimento il movimento si definiscono elementi importanti della pratica sociale, pensare e definire a partire dalle relazioni sociali, l'istruzione, la scuola per la zona rurale brasiliana. Il movimento "Per un'educazione rurale" è inteso come movimento popolare con base politica e pedagogica dei movimenti sociali rurali con il fine di realizzare un lavoro educativo e curriculare per le scuole rurali. È un movimento rivendicativo che si basa su riflessioni, azioni e pratiche politiche per un'educazione integrata a un progetto popolare della società che si concretizza con le politiche riconosciute dal diritto sociale moderno quale l'istruzione. Il riscontro fra le fonti documentarie e tematiche "contenuti" sull'istruzione rurale attinge dalla produzione scientifica concetti e categorie che si riferiscono a discussioni nell'ambito stato, politica, movimenti sociali, politica educativa, educazione, educazione rurale, scuola, lavoro e altri. L'indagine ha anche cercato di capire nel contesto della produzione di conoscenze e da altri orientamenti politico-pedagogico dei ricercatori, concentrandosi sull'istruzione rurale come ad esempio quelle realizzate all'interno dello stesso movimento "Per un'educazione rurale" a partire da documenti e produzioni bibliografiche che si riferiscono al settore dell'istruzione rurale. Pertanto resta chiaro che la mozione in questione riguarda un processo sociale con le sue contraddizioni o conflitti in materia di istruzione rurale e fornisce importanti elementi di discussione circa il contesto storico di istruzione nel paese.

Parole chiavi: Educazione rurale. Movimenti sociali. Scuola. Politica educativa. Politica pubblica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAPITALISMO, CAMPO E CLASSE TRABALHADORA.....	26
2.1 APROPRIAÇÃO E EXPLORAÇÃO DO TRABALHO E DA TERRA PELO CAPITAL..	26
2.2 CAPITAL EXPROPRIA E EXPLORA DIVERSAMENTE, OS CAMPONESES PERSISTEM OU RESISTEM	33
2.3 O CAPITAL RENOVADO NO CAMPO: a contínua concentração da terra pelo agronegócio	41
3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E AÇÃO POLÍTICA.....	53
3.1 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E DIREÇÃO ÉTICO-POLÍTICA NA SOCIEDADE DE CLASSES	53
3.2 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO COMO SUJEITO COLETIVO DA AÇÃO POLÍTICA	59
3.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO ANTE A ANULAÇÃO DA POLÍTICA	65
4 ESTADO E POLÍTICA SOCIAL	75
4.1 DO ESTADO À POLÍTICA SOCIAL: demandas sociais na província do capital	75
4.2 A POLÍTICA SOCIAL NUMA ORDEM INSTITUCIONAL DO POSSÍVEL LIMITADO .	90
4.3 ESTADO FEDERATIVO: a partilha emaranhada das políticas sociais numa organização político-institucional.....	97
4.4 O ESTADO BRASILEIRO E IDEÁRIO NEOLIBERAL: políticas sociais em outros limites	106
5 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICA EDUCACIONAL E HEGEMONIA NEOLIBERAL	115
5.1 EDUCAÇÃO A PARTIR DE UM MOVIMENTO EDUCATIVO DE BASE POLÍTICA E PEDAGÓGICA.....	115
5.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO OU DA CLASSE TRABALHADORA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO HEGEMÔNICO DO CAPITAL	127
5.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL NOS MEANDROS DA HEGEMONIA NEOLIBERAL .	144
5.4 A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E PRINCÍPIOS CONSERVADORES À FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLAR	157

6 EDUCAÇÃO DO CAMPO, TRABALHO E PROJETO EDUCATIVO DE CARÁTER POPULAR.....	168
6.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO: A EDUCAÇÃO NA REALIDADE SOCIAL.....	168
6.2 A CULTURA NO TRABALHO PEDAGÓGICO E CURRICULAR: e o “lugar” da escola do campo?.....	182
6.3 A ESCOLA RURAL E O ENTORNO: a escola para além de si mesma	190
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS	214

1. INTRODUÇÃO

A questão fundamental desta pesquisa teórica se insere na dimensão de análise de como a luta popular pela educação no campo atinge “conteúdos” e “formas” a partir das significativas reivindicações dos movimentos sociais populares do campo no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. Esse é um movimento reivindicatório que está sustentado por reflexões e ações ou práticas políticas acerca da educação integrada a um projeto popular de sociedade, que possa se materializar através de políticas reconhecidas no direito social moderno, como a educação.

Essa questão fundamental traz relações de um contexto sócio-político atual, como marco temporal das duas últimas décadas, com questões acerca da Educação do Campo. A luta popular pela Educação no Campo no interior do movimento “Por uma Educação do Campo” constitui, por isso, um importante tema de definição orgânica e singular à educação e escola na sociedade brasileira, justificando-se a necessidade de construção de propostas para uma educação plena. Por esse âmbito, pode-se, assim, identificar “conteúdos” para análise nesta pesquisa, caracterizados, logo a seguir no próximo item, como as principais questões ou categorias de análise.

O movimento “Por uma Educação do Campo” é temporalmente situado no contexto das políticas educacionais para o campo no final dos anos noventa do último século, o que traz elementos que se mantêm no início deste novo século. Esse marco temporal busca representar aspectos do processo histórico que envolve ou interfere na sua constituição, nas produções do conhecimento popular, do conhecimento científico-acadêmico, de concepções ou orientações educativas e de práticas político-pedagógicas, normatizações legais ou institucionais no Estado brasileiro. Igualmente, compreende-se que, nesse processo, estão representadas também outras dinâmicas políticas de veiculação das concepções sociais de mundo que expressam, definem e balizam as práticas sociais contraditórias aos direitos por educação pública e de sua prática em nossa sociedade.

A definição desse marco temporal, para a configuração de um período histórico de análise às formulações de necessidades e apontamentos críticos à escolarização no campo, justifica-se pelo próprio surgimento desse movimento mais definido na agenda pública educacional no país. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como um programa de educação de trabalhadores rurais em projetos de

assentamento da reforma agrária, é uma proposta dos movimentos sociais do campo. Esta foi forjada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília em 1997, e se torna uma das referências de luta social por educação do campo, ou mesmo de sua efetivação no Brasil (MOLINA, 2008). Tem-se, como exemplo resultante dessa referência, a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, em Luziânia/GO. Esta Conferência foi promovida com o apoio das entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e pela Universidade de Brasília – UnB. Essa foi uma Conferência que definia ainda, como questão fundamental, a escolarização básica no campo. Uma questão que foi ampliada para toda escolarização, desde a Educação Básica à Educação Superior. Ampliação esta que ficou representada no Seminário Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizado em 2002, Brasília/DF, e na II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizada em 2004, Luziânia/GO.

Parece que a mudança para um contexto favorável à agenda da Educação do Campo pode ser observada na gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda que não seja preocupação deste estudo em descrever e analisar esse contexto. As diretrizes são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em março de 2002, ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas não consideradas por esse Ministério. As mesmas foram apenas implementadas pelo governo Lula após intensa articulação entre os movimentos sociais do campo (MUNARIM, 2008)¹. Das eleições de 2002 ao início do governo se constitui um período de ampliação do movimento “Por uma Educação do Campo”, tendo como exemplo a participação do movimento sindical dos trabalhadores rurais, que reúne sindicatos, federações congregados na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. Fortalecendo este movimento, forma-se também nesse período a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” constituída pelas entidades acima referidas e que deram suporte à organização da I Conferência. No início do governo Lula, no segundo ano, é instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e nela a Coordenação-Geral de Educação em 2004, mesmo ano que ocorre a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que marca uma nova forma de relações com o

¹ “É assim, por exemplo, que a ‘Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003’ apresenta um título específico com seis itens sobre Educação do Campo em perfeita sintonia com a pauta do ‘Grito da Terra Brasil- 2003’ que, por sua vez, apresenta um capítulo com nove itens. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a ‘Implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo’”. (MUNARIM, 2008, p. 65).

Estado, ainda que limitada. Quanto a esses limites, Munarim (2008, p. 58) assim se refere: “Restaria dizer que nesses órgãos, em que pese a presença de pessoas favoráveis, está posto, hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma *Educação do Campo*”.

Ao se tomar como referência o movimento “Por uma Educação do Campo”, definem-se elementos importantes de prática social para pensar e definir, a partir das relações sociais, a educação e escola para o campo brasileiro. Assim, compreende-se o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo. Ou seja, esse movimento se caracteriza por responder a determinadas questões sociais, que, no caso da Educação do Campo, além dos elementos que respondem imediatamente, como a precarização da situação da rede escolar no campo, ele é também resposta ao processo educativo realizado nessas áreas como um todo.

O movimento “Por uma Educação do Campo” no Brasil coloca a luta pela educação na perspectiva da população que a faz, os trabalhadores rurais, que, em sua diversidade estão compreendidos no Movimento Camponês que dá unidade às suas lutas (RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, confrontam-se necessariamente como a educação comumente pensada para estes grupos sociais, visto que assim “a educação rural deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 81-82). Um movimento, ainda, em que a função social e cultural da educação e da escola é “enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Esse é um movimento que aponta a necessidade de construção de uma “educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”, do mesmo modo que seja “*educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23). Ou seja, é um movimento popular com práticas de reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo organizados na Via Campesina², e que por tais práticas constituem-se como protagonistas de

2 A Via Campesina é um movimento internacional e nacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Fazem parte da Via Campesina - Brasil os seguintes movimento: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos

ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo para superar um quadro social de acesso à educação escolar.

A expressão ou o conceito de Educação do Campo e os demais desdobramentos a serem analisados têm origem em encontros, ações e práticas oriundas desse movimento, diretamente associados à luta pela terra e pela reforma agrária (MOLINA & FERNANDES, 2004), que condensam, como afirmado antes, os diferentes movimentos e organizações sociais populares em torno da temática comum. Conforme Caldart (2008, p. 69), este é um conceito novo, construído na última década, sendo “próprio de nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo”.

A inserção das reivindicações desse movimento no aparato estatal, que pode ser situado no estabelecimento das Diretrizes para Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e, principalmente, no seu conteúdo. Além do âmbito da legislação educacional, pode-se considerar uma série de programas e projetos, tais como: Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – o Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional – PROJOVEM – Saberes da Terra; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Esses últimos são ações pontuais voltadas para a Educação do Campo, que carregam uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, focalizadas, na maioria das vezes insuficientes, ao mesmo tempo que estão localizadas nos limites do Estado. Contudo, ainda que limitadas, são essas ações que, diferentemente dos documentos normativos ou orientadores à Educação do Campo no país, parecem materializar, efetivamente, projetos e programas de investimentos para a possível constituição e consolidação da Educação do Campo.

Compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos à Educação do Campo, demarcando elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país. É essa mesma trajetória que os movimentos sociais populares do campo, através do movimento “Por uma Educação do Campo”, propõem-se a superar quando se colocam como agentes ativos da esfera

Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Agricultores Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Comissão Pastoral pela Terra (CPT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

democrática, como formas de luta ou pressão social que manifestam as lacunas que a sociedade e o Estado brasileiro deixam na educação para a classe trabalhadora, neste caso, do campo.

A abordagem teórico-metodológica para realização da pesquisa situa-se numa perspectiva qualitativa, buscando estar circunscrita nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. A prática de pesquisa para desenvolver este trabalho acadêmico pautou-se por um cotejamento biográfico e, de certo modo, documental. Dessa maneira, propõe-se a utilizar a ferramenta teórica do materialismo histórico e dialético como pressuposto à análise e a pesquisa qualitativa como orientação metodológica de pesquisa. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1989), a abordagem dialética pode apresentar três aspectos, pelos quais o primeiro se liga à ontologia, o segundo ao método filosófico geral, e o terceiro à metodologia das ciências sociais propriamente ditas:

a) O movimento concreto, natural e sócio-histórico, da própria realidade estudada ("sentido objetivo"); b) A lógica do pensamento que se pretende conhecimento adequado dos processos históricos das mudanças e dos conflitos sociais ("sentido subjetivo"); c) a relação entre o objeto construído por uma ciência, o método empregado e o objeto real visado por essa ciência ("sentido metodológico"). (BRUYNE, HERMAN, SCHOUTHEETE, 1989, p. 65).

Compreende-se que uma prática de pesquisa esteja permeada de intenções e valores, que justificam uma intervenção de propósitos analíticos ou científicos para os quais os problemas da pesquisa serão sujeitos a inferências e sistematizações. Nesse processo, os questionamentos sistematizados pretendem valorizar a elaboração argumentada, buscando a relação entre a teoria e a prática social. Nesse sentido, nesta prática de pesquisa os valores, como sujeitos históricos, na condição de pesquisador, estão presentes nas intenções sobre a análise pelo que se problematiza a partir das transformações qualitativas da prática social e histórica (LÖWY, 1996).

Contrariamente aos fatores da neutralidade científica, quando conscientemente reconhecida e politicamente assumida a prática de pesquisa pode ampliar ainda mais a compreensão histórica do fenômeno abordado. Numa prática assumida como comprometida socialmente, as categorias e os conceitos utilizados são criados, organizados, transformados e aplicados dentro da visão, dos valores e das relações que os grupos sociais estabelecem entre si, que não separam o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto. Assim,

o método dialético apóia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo; a essência do mundo é a matéria. Ou seja, ao se tratar da “essência do fenômeno” é importante dizer que se está referindo ao fundamento da coisa, pelo qual “o fundamento representa o *interior* de todo o estudo, é um momento mais profundo da essência” (CHEPTULIN, 1982, p. 280).

Trata-se, então, de considerar atentamente a função da ideologia, da qual também o pesquisador é portador, consciente ou inconscientemente. Conforme Löwy (1996, p. 18), todo ponto de partida vem sempre acompanhado de um ponto de vista, de um “pré-entendimento” que orienta as análises, já que não podemos negar ou ignorar “o condicionamento histórico-social do conhecimento”. Na construção do conhecimento, o ponto de partida é sempre a realidade concreta, ou seja, as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais. Nesta abordagem não há uma redução da realidade objetiva e de sua independência ontológica, mas a ênfase no sentido de que a natureza, a matéria, o objeto são significados pela atividade humana. Portanto, a relação teórico-prática pode ser apropriada, pois “o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 162).

Ao mesmo tempo, o processo de passarmos da atividade teórica para uma ação concreta é um desafio que convivemos no processo da pesquisa em nossa constituição a partir do conjunto das relações sociais. Como ainda salienta Vázquez (1968, p. 191), “entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes”, visto que a primeira “se refere a uma realidade presente que pretende conhecer”, e a segunda “diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente”; mas que “traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer da finalidade uma causa da ação real”. Ou, como mais pontualmente, afirma Chizzotti (1995, p. 11) que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” Nesta relação, que é dialética, entre a atividade teórica e a atividade prática, como nossa opção teórico-metodológica de pesquisa, os princípios podem ser também compreendidos em Gramsci (1978, p. 43), nesta citação:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: o homem “devem”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal.

Uma pesquisa dialética busca romper com as abordagens de caráter apenas empírico dos fragmentos ou das partes, para que se possa realmente compreender a realidade concreta

como um todo a partir de seus elementos constitutivos no processo de produção contraditória. Como salienta Kosik (1976, p. 21):

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. [...] A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Essa perspectiva aponta para a apreensão das principais questões ou categorias definidas no núcleo temático da análise, a Educação do Campo, a partir de uma relação indissociável entre aquilo que se apresenta de forma mais ampla, com aquilo que se apresenta de forma mais específica. A prática social é uma realidade em que seus elementos particulares fazem parte de um todo, ao mesmo tempo em que o todo está presente nesses elementos particulares. A concepção teórico-metodológica fundamentada na “filosofia da práxis” toma o processo pesquisado em desenvolvimento, reafirmando a concepção de teorização categorial. Conforme Kopnin (1978, p. 103), “sob a forma de categorias refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos no mundo”.

O cotejamento entre fontes documentais e temáticas (“conteúdos”) sobre a Educação do Campo buscou apreender, principalmente, conceitos e categorias da produção científica referente à discussão dos âmbitos: Estado, política, movimentos sociais, política educacional, educação, educação do campo, escola, trabalho, entre outros. A pesquisa também buscou apreender, no âmbito de produção do conhecimento e orientações político-pedagógicas de pesquisadores com enfoque na Educação do Campo, como aquelas realizadas no próprio interior das produções do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de documentos e produções bibliográficas que se remetam à Educação do Campo. Também em relação a tais produções, tem-se como exemplo os documentos oficiais do Estado brasileiro, que explicitam as orientações político-pedagógicas sobre a Educação do Campo, construídas ou mediatizadas pela organização social desses movimentos sociais populares na atualidade.

Avaliou-se que essas fontes expressam elementos político-pedagógicos de orientação à construção da Educação do Campo, o que permitiu identificar os seus “conteúdos”, ou as questões ou temas que a envolvem. Assim, mesmo que a pesquisa bibliográfica se assemelhe

à pesquisa documental, a diferença essencial entre essas está relacionada com a natureza das fontes (GIL, 1995). Mais explicitamente, conforme Köche (1997, p. 122), na pesquisa bibliográfica a tarefa do pesquisador é de “levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto de investigação”. Ou seja, o objetivo será assim “o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KÖCHE, 1997, p.122).

A pesquisa documental, de “fonte primária” (MARCONI & LAKATOS, 1988) ou “de primeira mão” (GIL, 1995) “como fonte rica e estável de dados”, constituiu-se como campo do conteúdo fundamental adotado nesse processo de estudo de documentos oficiais e dos produzidos pelos movimentos sociais populares. Portanto, a revisão bibliográfica recebeu um tratamento em suas relações significativas com o objeto pesquisa, a partir das produções teórico-científicas como constituintes de mediações para compreender esta dinâmica social do tema estudado (SEVERINO, 2002). Entende-se, com isto, que o resultado pode ser aquele da qual os instrumentos de tratamento e organização de informações alcancem relação “dentro de um todo que articula desde os instrumentos e os interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento” (GAMBOA, 1997, p. 90).

Ressalta-se, por fim, a advertência de Thompson (1981, p. 34), quando diz que “à medida que o mundo se modifica, devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos. Mas nunca deveríamos modificá-las sem razão”. Este autor, assim, remete tais considerações acerca da necessidade do pensamento sistemático, quando se refere à organização do conhecimento a partir de fontes históricas, dizendo que “os fatos estão ali, inscritos no registro histórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo modo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações (conhecimento teórico) por si mesmos, e independentemente dos procedimentos teóricos” (THOMPSON, 1981, p. 37). Chama-se a atenção sobre essa necessidade, porque se identificou uma razão de discutir, presente nas fontes históricas das quais se refere esse autor, de algum modo tratada nesta pesquisa, um modo de se apresentar um projeto educacional constituído socialmente.

Os “conteúdos” apontados no início e aqui retomados são compreendidos como aqueles temas e questões sociais e educacionais formadoras ou oriundas das pautas de lutas oriundas do movimento “Por uma Educação do Campo”, demandada e projetada pelo Movimento

Camponês na diversidade de movimentos sociais populares que o constituem. No decorrer do estudo bibliográfico e documental referente ao tema e questões, mas não especificamente apenas acerca destes, foram se constituindo e definindo as principais questões e categorias consideradas fundamentais para a exposição reflexiva nesta tese. Nesse sentido, é que se podem caracterizar essas questões e categorias como os “conteúdos”, associados à análise do movimento “Por uma Educação do Campo” como núcleo agregador desses, considerados aqui, como possibilitadores para discorrer reflexivamente acerca da Educação do Campo.

Esses “conteúdos” foram caracterizados em cinco âmbitos de análise, compondo respectivamente os cinco capítulos desta tese. Tais “conteúdos” permitem adentrar à discussão da escolarização da classe trabalhadora do campo, como desafio para o jogo de forças sociais sobre escolarização em nossa sociedade; luta por direitos sociais constituídos, ou não, por estas forças que são contraditórias a partir de suas orientações de classe originárias.

No primeiro capítulo, analisam-se questões acerca da expropriação e exploração do trabalhador do campo pelo capital, que estão associadas à propriedade da terra, ou à luta por esta, ou ainda à permanência nesta, às condições de viver do trabalho na terra, constituindo uma relação importante como formas culturais ou subjetivas para definir um projeto educativo. Nessa relação, os movimentos sociais do campo, e neles em conjunto os pequenos agricultores, são tomados com alguns dos importantes representantes da luta pela não expulsão da terra, pela permanência nela ou contra a sua concentração nas mãos de poucos.

A permanente luta social pela terra no país pode explicar aquilo que se caracterizará aqui como a persistência e resistência do campesinato brasileiro. Ao mesmo tempo, definidamente intrínsecas ao capitalismo, essa persistência e resistência estão relacionadas também à forma de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, das quais as formas de relações de trabalho assalariado convivem com as não-assalariadas, já que essas últimas se integram dialeticamente à primeira.

É importante tratar o agronegócio como uma forma, com novas características, de desenvolvimento das relações capitalistas no campo, o qual as políticas neoliberais para o campo provocam, recentemente, também processos de intensificação da disputa pela terra, entre trabalhadores e grandes proprietários rurais associados a bancos e a empresas. A valorização da expansão de um modelo de produção tecnicamente desenvolvido atingido no Brasil, pela modernização da mecanização e industrialização, conseqüentemente, trouxe um

amplo aumento da produção agrícola, expressando o contínuo processo progressivo de concentração e centralização da terra, como movimento extensivo e intensivo do capital.

No segundo capítulo, busca-se analisar como que os movimentos sociais populares do campo evocam outra necessidade que está associada à transformação da condição de expropriação e exploração da terra, como a educação, num movimento de base política e pedagógica e que traz em si práticas políticas à construção de um outro projeto educativo para o campo. A disputa pela direção ético-política para sustentar esse projeto em conflito na sociedade traz, assim, implícita a questão da hegemonia, da qual o trabalho ativo de formação cultural e política ganha importância por sua natureza social de contestação na luta por educação no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”.

As práticas ou ações políticas dos movimentos sociais populares do campo, pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, representam também a dimensão prática da política como esfera pública, da qual a política alcança sentido social real para a democracia. As questões sociais postas por esses movimentos sociais populares na esfera pública correspondem a desafios da formação da democracia, no Brasil, nos limites do Estado liberal, acerca da decisão da coisa pública, como a educação. Se democracia configura-se como uma dimensão da vida social e política, esta está atravessada pelas contradições sociais perante as conquistas substantivas no âmbito das políticas sociais como respostas à questão social que é produto mais amplo associado às demandas das classes populares.

No terceiro capítulo, localiza-se a dimensão do Estado capitalista, com sua definição de classe, da qual resultam as políticas sociais marcadas pelas contradições imperativas desse Estado. Ao mesmo tempo, procurou-se identificar, a partir das relações de forças entre as classes, como se produzem essas políticas, permitindo identificar que a política social da Educação do Campo é resultado desses dois elementos indissociáveis: o Estado liberal como constituído de classes sociais antagônicas e as pressões advindas dos movimentos sociais populares do campo como representativos da classe trabalhadora.

Deste inicial destaque, evidenciou-se que o Estado não é uma esfera administrativo-burocrática abstrata e externa à sociedade, mas é permeado pelas relações de forças e interesses contraditórios constituídos historicamente no conjunto da sociedade. Visto desse modo, o Estado de classe ou burguês pôde ser tomado como uma instituição que busca e se utiliza de mecanismos de equilíbrio dos conflitos sociais entre capital e trabalho. Por isso, os movimentos sociais populares do campo, como sujeitos coletivos que colocam suas pressões

ou lutas por políticas sociais, manifestam uma permanente constância de necessidades no interior das políticas sociais, pois assim o Estado os incorpora e os reconhece. Todavia, são essas mesmas pressões e lutas que irrompem os limites com os valores burgueses que se impõem à classe trabalhadora, como a negação um modo ser coletivo, como classe, como sujeitos coletivos que se organizam e agem ante as políticas sociais. Os movimentos sociais populares do campo tomam essa constituição coletiva de classe e contestam a ordem social, porque atuam nas fissuras do Estado do qual as políticas sociais são originárias.

A discussão da institucionalidade do Estado em sua formação federativa, e no seu interior as ações intergovernamentais no Estado-nação, instituído no Brasil, apontaram para os desafios de compreender os processos de decisões e implementações das políticas sociais numa forma particular de organização política, como o federalismo. Foi importante discorrer como que a natureza dessa institucionalidade torna-se uma disposição de organização político-institucional centralizadora ou não, acerca das políticas sociais, envolvendo, conseqüentemente, as ações políticas do Estado no que tange à Educação do Campo. Ponderou-se, assim, que o pacto federativo entre os entes federados se apresenta como um âmbito de análise importante para se considerar também alguns dos limites das relações intergovernamentais, como ações conjuntas integradoras ou cooperativas entre a União, os Estados e os Municípios.

Outras contradições que aprofundam ou expressam as limitações do Estado capitalista na implementação de políticas sociais para a classe trabalhadora emergiram da análise do contexto e das próprias políticas neoliberais. A consideração a esse contexto justifica-se porque ele constituiu o período da emergência do movimento “Por uma Educação do Campo”. A hegemonia política e econômica neoliberal é apontada, por isso, como responsável pelo acirramento ainda maior da “questão social” a partir das políticas sociais engendradas pelo perfil retraído do Estado ante essas políticas. Assim, o contexto das reformas neoliberais é aquele no qual o movimento “Por uma Educação do Campo” se constitui como uma relação de participação ativa de ação dos movimentos sociais populares do campo diante das transformações estruturantes das políticas sociais no Estado. Quer dizer, tanto os movimentos sociais populares agem no sentido da cobrança do que julgam serem os seus direitos quanto se organizam em defesa dos mesmos ou para enfrentar as políticas e as reações do Estado diante de suas demandas.

Todavia, não será objeto desta pesquisa analisar aspectos comparativos de efetividade de certas ações do Estado brasileiro para a Educação do Campo. Por isso, não se tratará do acompanhamento analítico de um processo de desenvolvimento específico, como elevação de matrículas, qualidade de acesso e permanência, transporte escolar, currículo escolar etc. com referência à Educação do Campo. Ou seja, de como tais ações de Estado se efetivam especificamente no contexto social do campo, pois, pela sua complexidade, isso significaria um afastamento do que é pretendido nesta tese.

No quarto capítulo, a análise sobre a importância social do movimento “Por uma Educação do Campo” traz em si a função educativa para a discussão. Os movimentos sociais populares do campo podem ser considerados educativos pelo caráter social e político presente no interior de suas reivindicações, ainda que possam também ser tomados como educativos pelos processos que desenvolvem de formação política e cultural com os sujeitos que neles estão envolvidos. Valorizada a primeira dimensão, constitui-se um interesse de análise por ser um movimento com conteúdo político e pedagógico, ou de base política e pedagógica, relacionado à necessidade ou luta social histórica e específica por educação ou escola associada às demandas das classes populares, no caso, as referentes aos movimentos sociais populares do campo.

A partir de uma hegemonia educativa, os valores liberais na escolarização percorrem historicamente os princípios de adaptação dos sujeitos aos processos de produção capitalista. A história da educação nacional, tomando-se aspectos representativos desta história desde o início do século XX, é exemplo de como esses valores representam o vínculo da educação às transformações econômicas e sociais no país, do qual a escolarização vem associada ao processo de desenvolvimento capitalista nacional associado ao internacional. A educação no campo não esteve alheia a esse processo, mesmo que pensada para atuar na promoção da contenção da imigração do campo para a cidade em dados momentos, como também na dissolução da sua presença no campo em outros, ainda que sempre assistida de modo minimizado para a classe trabalhadora do campo.

Como será afirmado nesse estudo, o movimento “Por uma Educação do Campo” é expressão das contradições do acesso à escola nas áreas rurais em nosso país. A mudança do sentido que está implícito na utilização do conceito de “educação rural” para o de “Educação do Campo” é própria da necessidade de transformação dessa história. Todavia, ao mesmo tempo em que se reafirma essa negação de acesso, a mudança do sentido de “rural” para

“campo” é representativa da necessidade da construção de uma outra educação ou escola no campo.

Os rumos da reforma educacional na década de noventa do último século, associados ao pensamento neoliberal, colocaram os problemas da educação, interpretados a partir de preceitos economicistas ou de eficiência gerencial ao sistema educacional, que constituem um processo de novas relações de forças para os movimentos populares do campo no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. Não obstante, os princípios formativos à educação escolar também sofreram direcionamentos enquanto proposta educacional a ser forjada como necessária para a atual configuração econômica, social e cultural no país. Há um perfil formativo à educação escolar que se constituiu na década de noventa do último século, e que pode ser ainda considerado hegemônico social e educacionalmente, assentado sobre princípios definidores de estratégias decorrentes do ajuste neoliberal à educação para a classe trabalhadora. Ou seja, são perspectivas conservadoras advindas das propostas conservadoras do capital que, de certo modo, estão circulando ou já consolidadas no âmbito educacional na atualidade.

No quinto e último capítulo, a crítica aos projetos educativos hegemônicos, que se pode dimensionar a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, vem relacionada à escola e ao modo como esta constrói a mediação com realidade social para ser transformada. Nessa crítica, encontra-se a necessidade de superar a escola burguesa, como estrutura autônoma, que dissocia a formação humana dos processos de produção da vida, via trabalho produtivo, nas suas dimensões científica, tecnológica, cultural e corporal. Essa escola também está presente no campo, com os fundamentos pedagógicos dessa tradição, que tendencialmente não vem conseguindo garantir nem a apropriação dos conhecimentos científicos para os trabalhadores nem a consideração às suas experiências culturais próprias de suas práticas sociais.

O conhecimento divorciado da prática, na escola burguesa, toma um caráter educativo importante como base do trabalho pedagógico e curricular pensado para esta escola. A cultura selecionada a ser transmitida e apreendida é um âmbito da análise acerca desse distanciamento com a prática social. Essa discussão alcança uma dimensão significativa, pois, basicamente, entra-se na questão de como se considera a cultura dos sujeitos do campo no trabalho pedagógico e curricular nas escolas, e que ganha uma grande amplitude nos debates sobre o caráter da educação escolar.

O distanciamento da escola da realidade social via trabalho ou cultura dos sujeitos do campo, parece que pode ser redimensionado ou significado de outro modo a partir de práticas de relações com o contexto social e de princípios educativos não escolares que garantiriam a inserção da escola em seu entorno. Algumas indicações teóricas, acerca do isolamento da escola no campo, parecem contribuir para construir um trabalho pedagógico e curricular que extrapola a escola como uma instituição centrada em si própria. Nesse sentido, a crítica à forma escolar, fundamentada no modelo de escolarização moderna e de massas, assume um potencial qualitativo para discutir o sentido social da escola do/no campo, já que a escola nesse meio pode associar-se a outras práticas além daquelas convencionalmente esperadas por essa instituição.

Por conseguinte, trazem-se, nesse último tópico e capítulo, alguns aspectos da educação em meio rural de outro contexto social e sobre possíveis similaridades próprias do meio rural, ainda que, com diferenças à realidade brasileira, ou seja, para que não se deixe de reconhecer as particularidades sócio-educativas próprias³. Nesse sentido, busca-se apreender algumas questões da situação da educação em meio rural desse contexto que sugerem certas correspondências analíticas, para que se possam construir algumas mediações acerca da acumulação de práticas educativas potencialmente já vividas em meio rural⁴.

Como considerações finais deste trabalho, retomam-se alguns aspectos principais do processo de definição das questões e temas – os “conteúdos” do estudo –, buscando, com isso, indicar elementos para a contínua análise crítica da Educação do Campo. Neste sentido, optou-se, ainda, trazer algumas categorias analíticas propostas por István Mészáros, no sentido de construir algumas correspondências importantes aos desafios que a Educação do Campo coloca para a relação entre educação e sociedade em seus processos contraditórios de transformações.

³ O contexto que se trata é o de Portugal. Essa referência se justifica pela contribuição dessa experiência na análise sobre a educação em meio rural durante o doutoramento. Ou seja, a análise sobre o Movimento das Escolas Rurais de Portugal é resultado da experiência de estágio doutorado (“sandwich”), desenvolvido no período de agosto de 2008 a fevereiro de 2009 neste país na Universidade de Lisboa, Unidade de I&D de Ciências da Educação (Ui&dCE) da Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação, tendo como co-orientador da Instituição o professor catedrático e coordenador dessa Unidade Dr. Rui Canário. Essa experiência trouxe contribuições para a discussão desenvolvida aqui pela própria existência de pesquisas, bibliografia, relatórios e projetos educativos em contextos rurais realizadas na Universidade de Lisboa e em outras instituições portuguesas. São exemplos significativos desse Movimento: o Projeto das Escolas Rurais, o Projeto ECO, o Projeto das Escolas Isoladas, o Projeto Nómada e o Projeto de Educação de Infância Itinerante, desenvolvidos por pesquisadores portugueses dessa Universidade e outras do país.

⁴ Uma realidade que traz elementos ao debate educacional, cotejados por pesquisadores brasileiros sobre trabalho e movimentos sociais, como aqueles mais especificamente desenvolvidos por Vendramini (2005) sobre essas experiências educativas em meio rural em Portugal.

2. CAPITALISMO E CLASSE TRABALHADORA NO CAMPO

2.1. Apropriação e exploração do trabalho e da terra pelo capital

A discussão inicial sobre as questões que envolvem a propriedade da terra, e as condições de viver nesta a partir do trabalho para os trabalhadores do campo, institui um ponto de partida para essa tese porque se adentra, assim, à reflexão fundamental acerca da materialidade da reprodução da vida e da qual se constituem as formas culturais ou subjetivas nas relações sociais. As formas culturais ou subjetivas, no caso analisado, são pertinentes ao projeto educativo que é necessário compreender a partir dessa relação, em que a materialidade da vida estabelece os vínculos objetivos com as práticas educativas. Neste sentido, a propriedade da terra, ou a luta por esta, ou ainda a permanência nesta, corresponde a certas condições materiais ou concretas de vida às quais um projeto educativo mantém-se atrelado e pode ser constituído. Ou seja, compreendemos que um projeto de educação do campo que, pela sua relação indissociável com o trabalho assume uma dimensão educativa de formação humana, traz em si as mediações fundamentais com a vida social no campo.

Para poder inscrever a relação acima com o que se está analisando: o movimento “Por uma Educação do Campo” como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo, apontam-se questões às mediações sobre aquela relação acima. Que correlações podem ser estabelecidas sobre a apropriação da terra pelo capital para compreender que é dessa desapropriação exercida sobre a classe trabalhadora que se funda a luta pela terra? Que contradições sociais emergem dessa desapropriação da terra pelo capital à classe trabalhadora? Por que a propriedade da terra ou a manutenção da reprodução da vida nela são elementos fundamentais para a construção da educação do campo?

Considera-se que os movimentos sociais do campo estão formados por dois segmentos principais de representantes da fração da classe trabalhadora ou camponesa no Brasil. Um destes segmentos é constituído pelos sujeitos camponeses dos movimentos sociais do campo que, necessariamente, não possuem a propriedade da terra ou foram expulsos desta de diferentes maneiras. Outro segmento é formado por pequenos agricultores já possuidores da propriedade da terra, mas que estão envolvidos nos movimentos sociais pela necessidade de

continuarem vivendo da terra. Ambos os segmentos destes movimentos estão envolvidos pelas mesmas contradições provocadas pela expansão do capitalismo no campo brasileiro.

As contradições fundamentais que se analisa dizem respeito à expropriação da terra e a exploração do trabalho pelo capital e as dificuldades que os trabalhadores enfrentam e que os impulsionam a organizar-se em movimentos sociais de luta pela terra de trabalho. Pode-se, para compreender esse processo, recorrer aos esclarecimentos que Marx já fizera no século XIX, quando discorre acerca da transformação da propriedade de terra na sociedade burguesa:

A agricultura transforma-se mais e mais em simples ramos da indústria e é dominada completamente pelo capital. A mesma coisa ocorre com a renda da terra. Em todas as formas em que domina a propriedade fundiária, a relação com a natureza é ainda preponderante. Naquelas em que domina o capital, o que prevalece é o elemento produzido social historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital, entretanto compreende-se o capital sem a renda da terra. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final e ser desenvolvido antes da propriedade da terra. Depois de considerar particularmente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca (MARX, 1978a, p. 121-122).

A terra nesse processo de apropriação não é mais tomada como “um elemento da natureza inexplicavelmente entrelaçado com as instituições do homem”, já que pelo seu isolamento na formação de um mercado institui “talvez o empreendimento mais fantástico dos nossos ancestrais” (POLANYI, 1988, p. 181). Essa ação destitui uma relação direta entre o homem e terra, com a corrosão das “relações consuetudinárias dos homens com os meios de produção agrícolas”, em que “a terra carrega sempre outras conotações – de status, segurança e direitos – mais profundas do que o simples valor da colheita” (THOMPSON, 1987, p. 47-64)⁵. Ou como ainda esclarece Polanyi (1988, p. 181):

Tradicionalmente, a terra e o trabalho não são separados: o trabalho é parte da vida, a terra continua sendo parte da natureza, a vida e a natureza formam um todo articulado. A terra se liga, assim, às organizações de parentesco, vizinhança, profissão e credo – com a tribo e o templo, a aldeia, a guilda e a igreja. Por outro lado, Um Grande Mercado é uma combinação de vida econômica que inclui mercados para os fatores da produção. Uma vez que esses fatores não se distingam dos elementos das instituições

⁵ Thompson se refere, especificamente, à corrosão dessas relações no processo de “redefinição da natureza da propriedade agrária” que ocorreu no início da formação do capitalismo na Inglaterra, mas que podemos fazer alusão às transformações das quais estamos nos referindo: “O indivíduo sem prova legal dos seus direitos raramente era compensado. Aquele que conseguia prová-los recebia um pedaço de terra impróprio para prover a sua subsistência, sendo obrigado a arcar com uma parcela desproporcional nos altos custos do cercamento. Os cercamentos (deixando-se de lado todos os artifícios) representaram claramente um caso de roubo de classe, cometido de acordo com as regulamentações sobre a propriedade baixadas por um Parlamento de proprietários e advogados” (THOMPSON, 1987, p. 44-45).

humanas, homem e natureza, pode-se ver claramente que a economia de mercado envolve uma sociedade cujas instituições estão subordinadas às exigências do mecanismo de mercado (POLANYI, 1988, p. 181).

Expropriada pelo capital, a terra mantém-se numa relação indireta com seu proprietário, o capitalista, que não aplica mais diretamente a sua força de trabalho para reprodução da própria existência. O capitalista apropria-se da terra para a reprodução ou ampliação do capital, no mercado, por um processo que necessita da terra transformada em mercadoria, como da compra ou exploração da força de trabalho de outros homens, que necessariamente não são proprietários da terra em que trabalham. Como aponta Ianni (1981, p. 158-159), “a terra é transformada em mercadoria, objeto e meio de produção de valores de troca; é colocada no circuito da reprodução do capital, como propriedade privada, principalmente da grande empresa estimulada e protegida pelo poder estatal”.

Portanto, é essa contradição fundamental que os movimentos sociais do campo vêm lutando para superar, tendo em vista a expulsão da terra e sua concentração por poucos que desse processo resultam. Uma contradição que se converte em luta social para a conquista do direito à reprodução da vida na terra dividida, para que os homens possam nela trabalhar e ela se integrar socialmente e não exclusivamente para os mecanismos da concentração da terra e de capital no mercado.

O que ocorre nesse processo, em que a terra deixa de estar numa relação consuetudinária com o camponês, é decorrente da apropriação desta e exploração ou subjugação do trabalho ao capital para reproduzir a relação com este capital. No processo de apropriação, a terra, as ferramentas, as máquinas, as matérias primas, entre outras coisas da mesma natureza, são divorciadas do trabalhador, dentre aqueles elementos que necessita para trabalhar. Constitui, assim, a “primeira condição e o primeiro passo para que se instaure, por sua vez, o reino do capital e a expansão do capitalismo”. Condição da qual o trabalhador perderá “a propriedade dos seus instrumentos de trabalho”, como aquilo que lhe é próprio, que agora, para trabalhar, necessitará “vender a sua força de trabalho ao capitalista, que é quem tem agora esses instrumentos” (MARTINS, 1982, p. 54-55).

A venda da força de trabalho ao capitalista forma o segundo estágio do ciclo básico das relações capitalistas, no qual ocorre a exploração do trabalhador pelo capital. São criadas, assim, as condições sociais para que ocorra esse processo de exploração. A relação com a terra é alterada, já que não é mais estabelecida por suas necessidades reais, mas conforme regras do mercado. Com isso, “já não é ele, trabalhador, quem diz quanto precisa juntamente

com a sua família para sobreviver; é o capital que lhe dirá quanto quer pagar, segundo as leis do mercado” (MARTINS, 1982, p. 56). Portanto, a propriedade da terra é uma questão fundamental para que os trabalhadores possam manter suas relações de reprodução da vida com seu principal instrumento de trabalho e na produção de seus frutos:

Qualquer fazendeiro, qualquer camponês, qualquer trabalhador do campo sabe disso, muito bem. Por esse motivo, uma preocupação com a propriedade da terra é, também, necessariamente, preocupação com o principal instrumento de trabalho que há no campo. É, conseqüentemente, preocupação com quem trabalha e com quem não trabalha, com quem colhe os frutos do trabalho na terra (MARTINS, 1990, p. 138).

Como mercadoria, a terra e o trabalho também são introduzidos na reprodução de capital. É nessa relação, associada à exploração do trabalho, que a terra torna-se uma condição de ampliação de capital, sendo negociada no mercado por um valor monetário, como mercadoria, se constituindo de modo diferente entre o proprietário capitalista e o trabalhador. Enquanto para o primeiro, a terra é um bem de negócio, para o segundo pode ser um bem de reprodução da vida, na qual o trabalhador produzirá alimentos, como também poder vender o excedente de sua produção. Mas, para o primeiro, a terra, como mercadoria, está associada à condição de qualquer bem que pode ser negociado. Por isso, a propriedade de terra pode também se tornar um obstáculo para o capitalista, enquanto essa não é apropriada para sua tendência de ampliação contínua a partir do seu *status* de propriedade:

A tendência do capital é dominar tudo, subordinar todos os setores e ramos da produção e, pouco a pouco, ele o faz. Só não poderá fazê-lo se diante dele se levantar um obstáculo que o impeça de circular e dominar livremente, que o impeça de ir adiante. A terra é esse obstáculo. Sem a licença do proprietário da terra, o capital não poderá subordinar a agricultura. Como o capital tudo transforma em mercadoria, também a terra passa por essa transformação, adquire preço, pode ser comprada e vendida, pode ser alugada. A licença para a exploração capitalista da terra depende, pois, de um pagamento ao seu proprietário. Esse pagamento é a renda da terra (MARTINS, 1990, p. 160-161)⁶.

Não estranhamente, a luta pela terra é uma luta em que se fundem questões referentes à “terra de trabalho” e à “terra de negócio”, das quais a propriedade da terra transfigura-se

⁶ Sobre mais aspectos da questão da renda da terra, o autor assim os explica: “O fato de que a terra, através do proprietário, se ergue, diante do capital para cobrar um preço pela sua utilização, apesar de não ter sido produzida pelo trabalho humano e, muito menos, pelo trabalho já apropriado pelo capital, nos mostra que estamos diante de duas coisas diferentes. Uma é o fato de que a terra não é capital. A outra é a contradição que antepõe a terra ao capital. Quando o capitalista paga pela utilização da terra, está, na verdade, convertendo uma parte do seu capital em renda; está imobilizando improdutivamente essa parte do capital, unicamente porque esse é o preço para remover o obstáculo que a propriedade fundiária representa, no capitalismo, à reprodução do capital na agricultura” (MARTINS, 1990, p. 161).

também entre o *status* de ser “propriedade privada” e o de ser “propriedade capitalista”. Questões que não são novas na sociedade brasileira, porque:

Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em *terra de negócio*, em *terra de exploração* do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em *terra de trabalho*. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro. Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com o intuito do lucro, direto ou indireto. Ou a terra serve para explorar o trabalho de quem não tem terra; ou a terra serve para ser vendida por alto preço a quem dela precisa para trabalhar e não a tem. Por isso, nem sempre a apropriação da terra pelo capital se deve à vontade do capitalista de se dedicar à agricultura (MARTINS, 1982, p. 60).⁷

Entre a diferença de *status* entre a “terra de negócio” e a “terra de trabalho”, encontra-se a diferença fundamental do sentido da terra para o capital e para o trabalhador camponês. Se para o capital a terra traz situada a exploração do trabalho alheio, em troca de um salário, a terra, por exemplo, para a família ou unidade camponesa, se configura de modo diverso, mais propriamente, como reprodução da vida e produção de uma cultura do trabalho. Por essa razão é que o controle do acesso à terra torna-se uma questão importante no Brasil, já que parte considerável da população necessita para sua sobrevivência “de trabalhar um pedaço de terra”. Ou seja, “uma parte da população retira diretamente da terra o que necessita para sobrevir” (FURTADO, 1983, p. 62). Uma questão importante tanto quanto atual, pois é pela luta desta que se constitui a “parte essencial da formação dos camponeses brasileiros hoje” (FERNANDES, 2004, p. 27).

A expropriação da terra, combinada com a exploração do trabalho, pode levar os trabalhadores do campo a resistirem a um certo processo de desenraizamento operado pelo capital, como forma de utilização capitalista, “moderna e racional” da terra. O desenraizamento é um processo pelo qual o capital atinge, a partir da necessidade criada, para que os camponeses trabalhem “de outro modo, como operários, como assalariados, como vendedores de força de trabalho, portanto como donos de mercadoria, como equivalentes de mercadoria”. Assim, trabalham conforme o “ritmo e a lógica que é própria do capital” (MARTINS, 1997, p. 30). Talvez o problema essencial esteja na combinação advinda desse

⁷ “Para o posseiro (camponês) a terra é o seu principal meio de produção, depois do próprio trabalho, que o posseiro só pode desempenhar na terra. Para o fazendeiro (burguês) a terra é um entre outros meios diretos e indiretos de produção, dentre os quais se colocam também a maquinaria agrícola, o jipe, o caminhão, o avião, o crédito bancário, o incentivo fiscal, a força de trabalho do peão, do vaqueiro e outros. São esses, em forma breve, alguns dos componentes principais do antagonismo existente entre o fazendeiro e o posseiro, antagonismo esse que alimenta a violência física e as tricas jurídicas que acompanham a luta pela terra” (IANNI, 1981, p. 190).

desenraizamento, alcançada na contradição entre o que dele resulta como *exclusão* e *inclusão* na sociedade capitalista:

O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão, a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p. 32).

Possivelmente, pode-se discutir essa relação dialética entre exclusão e inclusão a partir da questão da reforma agrária, definida como “todo ato tendente a desconcentrar a propriedade da terra quando esta representa ou cria um impasse histórico ao desenvolvimento social baseado nos interesses pactuados da sociedade” (MARTINS, 2004, p. 102)⁸. Nesse impasse histórico, a exclusão alcança os trabalhadores do campo quando estes necessitam de terra, mas dela foram expulsos ou impedidos do acesso, ou pelas relações de exploração de trabalho em que são mantidos. Incluí-los como proprietários da terra significa dizer que talvez possam superar a situação dos padrões miseráveis de vida. Para isso, seria necessário não deixar de inferir com objetividade no “como e porque meios se poderá modificar essa situação e corrigir os graves vícios de nossa estrutura agrária e relações de trabalho e produção no campo, responsáveis por aqueles padrões” (PRADO JR., 2000, p. 87).⁹

Pela perspectiva da mudança na estrutura agrária, acima referida, tal modificação é considerada o objetivo central de uma reforma agrária, exigindo que ela altere as condições de vida “dolorosa e humilhante” imperantes no campo brasileiro, para que se possa atingir a “elevação dos padrões de vida humana que nele dominam” (PRADO JR., 2000, p. 87). Ao se discutir a reforma agrária, esta é uma questão tomada como aquela “dentro dos quadros do regime econômico social vigente”, no qual a propriedade privada da terra é um estatuto jurídico desse regime. Esse fato nos permite pensar, ou sendo mais fiel à fonte, que “devemos

⁸ Para o autor, “o ponto essencial e problemático raramente considerado, mesmo por quem é sério e competente, é o de que a *questão agrária tem a sua própria temporalidade*, que não é o ‘tempo’ de um governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas e tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política. É por isso mesmo alcançada continuamente pelas condições cambiantes do fazer história. O próprio ato de intervir na questão, de um modo ou de outro, numa perspectiva ideológica ou noutra, já altera a questão agrária. Não só a atenua ou a agrava, como também muda a qualitativamente, define as possibilidades de nela se continuar intervindo, as condições em que tal intervenção pode ser feita. *A questão é, portanto, essencialmente uma questão histórica* (MARTINS, 2004, p. 89).

⁹ Conforme a compreensão do autor, há dois caminhos diferentes, mas convergentes na reforma agrária: mudar a estrutura fundiária de concentração de terra e legislação trabalhista para o campo. Ou seja, conforme explica, isso assegurará desde logo aos trabalhadores do campo “melhores condições de vida; a uns, porque se tornarão proprietários; aos demais, porque lhes outorgará outra alternativa que hoje praticamente não existe para eles, a de se empregarem a serviço alheio e aceitarem quaisquer condições de trabalho que lhes sejam impostas” (PRADO JR., 2000, p. 90).

nos manter sempre na perspectiva realista do momento e das circunstâncias econômicas, sociais e políticas em que nos encontramos” (PRADO JR., 2000, p. 91). Talvez, por isso, os modos de repartição da terra alcançados no Brasil, ou certa reforma agrária a partir da distribuição da grande propriedade fundiária, não foram capazes de trazer, a ela associada, as transformações políticas em nossa sociedade, considerando como um aspecto fundamental da revolução burguesa, ou da formação de um Estado burguês, que “em sentido lato, esteve aqui despida, desde o início, de uma dimensão ‘democrática’” (SAES, 2001, p. 111).

Nesse sentido, tal discussão permite compreender que não basta socializar a terra, sem que as relações sociais entre capital e trabalho se alterem. A inclusão está associada à exclusão, por isso, as condições reais de vida é que representam as situações objetivas que foram modificadas historicamente, para que possamos identificar as transformações entre o estado de excluídos e o de estado de incluídos.

Como vimos, o processo de apropriação da terra e a exploração do trabalho, como necessidades capitalistas de reprodução e ampliação do capital, estão envolvidos com as próprias formas de como o capital se mantém presente no campo. São essas formas que se apresentam como contradições sobre o controle do acesso e permanência na terra, pelos quais os movimentos sociais do campo o delimitam nas suas lutas sociais. Uma luta que, como apontada no início deste capítulo, está diretamente associada às condições dos camponeses de na terra viverem e permanecerem, como também à materialidade da reprodução da vida pelas quais são constituídas as formas culturais ou subjetivas nas relações sociais. Portanto, são formas pertinentes ao projeto educativo a ser construídas para colaborar na emancipação dos trabalhadores das relações de expropriação da terra e da exploração do trabalho.

Considerar-se-á, no próximo tópico, que a reprodução dessas relações capitalistas a serem superadas coexiste com as não capitalistas, como uma característica estrutural desse modelo de reprodução. Uma condição que traz outras contradições para o processo de luta social frente a esse modelo de reprodução social.

2.2. Capital expropria e explora, mas camponeses persistem ou resistem

A persistência do campesinato, no sentido de que essa fração da classe trabalhadora mantém sua existência social como grupo humano presente na sociedade, pode ser compreendida pelas próprias contradições intrínsecas do capitalismo. Para se expandir, não só redefine “antigas relações, subordinando-as à reprodução do capital”, mas também porque engendra essas mesmas relações não-capitalistas, “igual e contraditoriamente necessárias a essa reprodução” (MARTINS, 1979, p. 19-20). A expansão das relações capitalistas passa ainda, por exemplo, pelo trabalho assalariado no domínio das grandes e médias propriedades, como o trabalho familiar, ou camponês, nas pequenas propriedades ou pequenas unidades de produção. Temos, por exemplo, uma terra onde a família trabalha, “em tese”, mas também numa terra que pode assumir o modo de parceria, “onde a produção é dividida entre o proprietário da terra e o trabalhador” (OLIVEIRA, 1994, p. 49). Ou seja, “isso não ocorre porque o trabalho familiar é funcional ou complementar ao assalariado, mas porque são contradições internas do capital que os geram” (OLIVEIRA, 1994, p. 52)¹⁰.

Martins (1993) demonstra como tais contradições podem ser constatadas na dinâmica social do campo brasileiro, como aquelas construídas pelo próprio capitalismo. São contradições presentes no processo de expropriação da terra e exploração do trabalho como elementos importantes para certos estágios da reprodução ou ampliação do capital:

O próprio capital é responsável pela persistência do campesinato não só no Brasil, mas também em outros países, e até pela sua expansão: a reprodução da renda territorial pré-capitalista sob a forma de renda capitalista da terra; a criação da propriedade privada, que é a condição da propriedade capitalista, mas que não se confunde com ela; a criação ou recriação de relações de exploração do trabalho que não são relações salariais. Constituem indicações importantes de que o próprio processo do capital envolve a produção de relações sociais, isto é, de formas sociais de exploração, que são mediadoras para o processo de acumulação e que, na própria lógica do capital, poderão ser destruídas, recriadas ou transformadas mais adiante (MARTINS, 1993, p. 111).

Do mesmo modo que pode ser observada a presença do trabalhador camponês em situações diversas das relações basicamente capitalistas de trabalho, ocorrem outras

¹⁰ “A prova é que os dados censitários revelam que, no mesmo tempo em que há um aumento dos latifúndios capitalistas, há um aumento das unidades camponesas de produção. Esse processo revela que, ao mesmo tempo em que aumenta a concentração das terras nas mãos dos latifundiários, aumenta o número de camponeses em luta pela recuperação destas terras expropriadas, nem que para isto eles tenham que continuar seu devir histórico: a estrada como caminho” (OLIVEIRA, 1994, p. 53).

interpretações que podemos trazer sobre as contradições da persistência do campesinato como grupo humano ou fração da classe trabalhadora. O que talvez demonstre elementos da forte tendência de expansão dessas relações capitalísticas no campo em outros âmbitos dessas relações, como a expansão da industrialização e como esta penetra nas formas produtivas do campo. Relações consideradas como aquelas tendencialmente responsáveis pela suplantação das formas diversas de mediações econômicas com o campo pela própria lógica de expansão do capital, gerando o que é conhecido como a “crescente monetarização da vida econômica do camponês; isto é, do mecanismo básico da dissolução do campesinato”; a “decomposição da economia camponesa, economia essa vista como uma forma peculiar de organização da produção” (IANNI, 1981, p. 146-150).

Essa tendência pode ser compreendida pela ampliação da comercialização dos produtos produzidos no campo pela unidade familiar camponesa a partir da influência da industrialização de tantos outros produtos que fazem parte das necessidades humanas. Essa expansão faz parte da lógica de como a industrialização vai se alastrando e criando processos de consumo no mercado interno cada vez mais extenso a vários âmbitos das necessidades humanas. Associado àquelas relações de expropriação da terra e exploração do trabalho do camponês, o capital industrial “opera duplamente na decomposição do campesinato”, já que expropriando o camponês, “por intermédio do capital comercial, que converte o produto do trabalho camponês em mercadoria”, ao mesmo tempo “transforma o camponês em consumidor de produtos industriais” (IANNI, 1981, p. 150). Como sintetiza o autor:

À medida que se desenvolve essa subordinação da economia camponesa ao capital industrial, ocorre a dissolução da economia camponesa. A economia camponesa perde, mais ou menos rapidamente, as suas peculiaridades. Por exemplo, deixa de ser uma economia de produção de valores de uso e passa a ser uma economia de valores de trocas. Nesse momento, ela passa a ser governada pela mais-valia, pelas exigências da produção de mais-valia. A unidade familiar camponesa transforma-se numa unidade do sistema econômico mais amplo de produção de mais-valia. E isso ocorre com a peculiaridade de que o sitiante, o posseiro ou colono e seus familiares, transformam-se em produtores de mais-valia absoluta. Passam a produzir a mais-valia que resulta da extensão da jornada de trabalho (IANNI, 1981, p. 151).

Ainda que se analise como tendência histórica e não natural, já que forças contrárias à expansão do capital ocorrem na sociedade, compreende-se que tais forças colocam em prática outras lógicas de organização da produção material de subsistência e de trocas no campo. Essas forças podem ser contraditórias a essa tendência, ou mesmo buscar retardá-la ou quem

sabe superá-la¹¹. Ou seja, ocorre um processo que é histórico da qual não podemos nos colocar na condição de augure, com talvez nos alertou Hobsbawm (1987, p. 405-406):

[...] a suspeita dos liberais de meados do século XIX, de que a democracia se provaria incompatível com uma economia de mercado, pode acabar sendo justificada também para o final do século XX, da mesma forma que outras previsões daquela época, já há muito descartadas, como a do desaparecimento do campesinato. Em suma, se as massas são incapazes de controlar ou mesmo de prever seus destinos, os integrantes das elites no momento atual também estão na mesma situação.

A tese do desaparecimento do campesinato pode ser contraditoriamente discutida a partir dos processos combinados entre desenvolvimento e subdesenvolvimento no capitalismo, ou com a tendência histórica, mas não natural, da expansão das relações capitalistas no campo. O que sugere adentrar pela análise da permanência das formas contraditórias de relações de trabalho e produção no campo em nosso país como um elemento importante para situarmos nossa própria formação histórica, como também para uma representação de campo carregado de contraditórias especificidades. As formas de relações de trabalho assalariado, por exemplo, como aquelas urbanas da indústria e do comércio, de modo excepcional, convivem com as não-assalariadas muito presentes no campo brasileiro. Talvez porque elas se complementam naquelas correspondências acima referidas no interior das contradições capitalistas de sua reprodução ou expansão desigual.

As circunstâncias particulares dessa nossa formação histórica, ou seja, “as condições peculiares em que se realizam as atividades produtivas na agropecuária brasileira”, são aquelas que “determinam relações de trabalho que assumem freqüentemente formas específicas e por vezes muito complexas que não se ajustam aos padrões consagrados” (PRADO JR., 2000, p. 92)¹². Por essa razão, encontrar-se-ão no campo brasileiro,

¹¹ Para Fernandes (2004, p. 28), a luta pela terra e pela reforma agrária está associada ao não desaparecimento do campesinato na atualidade: “A organização do trabalho familiar no campo existe desde os primórdios da história da humanidade. Em seu processo de formação, a organização do trabalho camponês realizou-se em diferentes tipos de sociedade: escravista, feudal, capitalista e socialista. No capitalismo, a sua destruição não se efetivou conforme prognosticado, porque sua recriação acontece na produção capitalista das relações não capitalista de produção e por meio da luta pela terra e pela reforma agrária”. Uma outra questão, que não desenvolveremos, da qual que o autor é um dos mediadores principais, é a também polêmica discussão sobre a metamorfose do camponês em agricultor familiar: “[...] a questão para o camponês é: ou ele se metamorfoseia em agricultor familiar e se integra ou se mantém como ele mesmo e se desintegra. Nestes referenciais não há futuro, porque não há perspectiva desse sujeito continuar sendo camponês. Na verdade, ele é visto como um estorvo para os que vêem sua desintegração, considerando que do campesinato podem surgir o capitalista e o proletário. Igualmente é visto como um estorvo para os que vêem sua integração, porque o camponês desenvolve, também, a luta contra o capital” (FERNANDES, 2004, p. 27).

¹² “Além disso, o fato de os empregados rurais freqüentemente suplementarem a remuneração em espécie que recebem, o seu salário, com a utilização de parcelas ou lotes de terreno para culturas próprias destinadas à sua subsistência, ou para manterem pequenas criações (aves, porcos, cabras, até mesmo vacas, cavalos ou burros de trabalho destinados a seu uso); e mais excepcionalmente para produzirem alguns excedentes ou sobras de gêneros que são comercializados. Combinam-se assim na remuneração do trabalhador empregado, o pagamento em dinheiro (o salário propriamente), e a concessão do direito de ocuparem, para uso próprio, partes da propriedade do empregador” (PRADO JR., 2000, p. 93).

conjuntamente, formas diferentes de relações de trabalho assalariado e não-assalariado, como, por exemplo, os bóias-frias, a parceria, o trabalho familiar camponês etc. (OLIVEIRA, 1994)¹³. Isso demonstra que a expansão do capital não se coloca de “forma absoluta” à totalidade de dimensões sociais pelo trabalhado assalariado, como “sua relação de trabalho típica”, de modo que venha destruir “de forma total e absoluta o trabalho familiar camponês”. Pelo contrário, “o capital o cria e recria para que a sua produção seja possível, e com ela possa haver também o aumento, a criação de mais capitalistas” (OLIVEIRA, 1994, p. 48).

Aspectos próprios dessa forma nem total nem absoluta, observados por Oliveira, podem ainda ser compreendidos a partir de um processo indireto de expropriação que o capital emprega quando comanda e determina a expropriação da terra em regiões nas quais predomina a ocupação de camponeses. Por um processo indireto, atinge não univocamente a expropriação da terra, mas as possibilidades dos filhos da família de se manterem na terra ou de a possuírem para continuar como camponeses, ainda que numa economia camponesa caracterizada como pobre, “destinada principalmente ao autoconsumo dos produtores e seus familiares, negociando somente uma parcela da produção” (IANNI, 1981, p. 146-147). É pela proletarização dos filhos, por exemplo, que o capital também atinge as relações de expropriação das condições da manutenção do trabalho camponês na terra, que necessariamente não necessita atingir toda a família, mas, seguramente, a maior parte dela. Como aponta Oliveira, “essa distinção dos processos atuantes é fundamental para o entendimento geral do país (OLIVEIRA, 1994, p. 65). Uma distinção que não foge a própria existente entre a contradição da riqueza e da pobreza no campo, visto que a penetração capitalista nesse meio, “além de aumentar o número dos camponeses ricos, faz crescer também o número de camponeses proletarizados total ou parcialmente, aumenta o número de assalariados rurais, promove a emigração para as cidades” (MARTINS, 1990, p. 86)¹⁴.

¹³ Não desenvolveremos essa discussão, mas, para Ianni, talvez a contraditória e diversa unidade dos camponeses é uma dificuldade, como característica importante, para podemos compreender a relação desse grupo social no processo de constituição de uma classe: “Ocorre que os camponeses não foram uma classe social amadurecida, homogênea. Ao contrário, são diversificados em termos econômicos, sociais, culturais. Compõem-se de unidades familiares de produção, dispo de alguns meios de produção, além da força de trabalho. Estão altamente determinados pela terra, como objeto e meio de produção. Uns são sitiantes, outros posseiros; uns parceiros, outros arrendatários. Muitos combinam a produção para o consumo e o comércio; alguns exclusivamente para o comércio; outros exclusivamente para o consumo. Todos convivem de permeio a latifúndios, empresas, fazendas, usinas, reservas e parques indígenas, além de outras formas e organização do trabalho. Mesclam-se camponeses e operários rurais, próximos ou distantes de operários urbanos, inseridos em mercados locais, regionais e nacionais. De permeio a todas essas relações, mesclam-se índios, mestiços, negros, mulatos, japoneses, brancos e outros grupos, com suas peculiaridades culturais, religiosas, lingüísticas” (IANNI, 1985, p. 38-39).

¹⁴ Estaríamos, aqui, situados na tendência histórica de que os movimentos sociais populares do campo não estão passivos de sentirem seus efeitos: “Mas, uma característica essencial da sociedade atual é ver o mercado se impor por toda parte. As formas pré-capitalistas de auto-subsistência, de autoconsumação, são cada vez mais marginalizadas. Os camponeses são ora expulsos de suas terras para se tornarem proletários, consumidores de produtos do mercado, ora obrigados a se tornarem eles

A formação histórica da sociedade brasileira em sua fase capitalista pode ser analisada na perspectiva da forma específica do subdesenvolvimento – “forma da exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia” (OLIVEIRA, 2003, p. 131) –, ou com seu fundamento desigual, é uma de suas características. Isso pode se explicado no processo da ruptura de uma economia brasileira de base, hegemônica, agrário-exportadora a partir dos anos 1930 – “em termos da participação da indústria na renda interna” – para uma de base urbano-industrial voltada para o desenvolvido interno, sendo um ciclo completado nos anos 50. Furtado (1983, p. 29) se refere a esse processo com elementos semelhantes aos de Oliveira, definindo que “o setor industrial constitui-se, a partir dos anos 30, no centro dinâmico da economia brasileira”. Tratou-se daquilo que Oliveira caracterizaria sobre a introdução de “um novo modo de acumulação, qualitativa e quantitativamente distinto, que dependerá substantivamente de uma *realização parcial interna crescente*” (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

A concretização desse outro ciclo hegemônico estará fortemente sustentada por novas correlações de forças sociais, na configuração de um novo papel do Estado e de sua ação, como na “regulamentação de fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho”. Tudo isso caracterizando a “*destruição* das regras do jogo” do modelo antigo pela “*criação* das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno”, dentre os aspectos apontados por Oliveira (2003, p. 35). Uma expansão construída a partir de um modelo de desenvolvimento que só fez aumentar a diferença entre ricos e pobres em nosso país, já que a natureza do desenvolvimento econômico brasileiro com “seu dinamismo e tendência a excluir a maioria da população de seus benefícios” (FURTADO, 1983, p. 23). Ou seja, como ainda apontou esse autor:

Existe presentemente no Brasil certo consenso, entre os próprios grupos dominantes, de que o estilo de desenvolvimento que se impôs com a industrialização produziu desigualdades sociais que se traduzem num fosso cada vez mais profundo entre uma minoria privilegiada e uma considerável massa rural e urbana (FURTADO, 1983, p. 58).

Essa formação social colocou a agricultura associada a um duplo processo de sustentação desse novo ciclo, pelo qual uma agricultura atrasada financiava uma mais moderna e a industrialização. Há nesse processo um papel que a agricultura de subsistência cumpriria para a “acumulação interna do capital”, da qual a empresa tornar-se-á o “centro do

mesmos produtores para esse mercado (assim, seguidores, também consumidores de outras mercadorias)” (GOUNET, 2000, p. 96).

sistema”. Podemos trazer o que Oliveira apontará de modo mais extenso, como integração dialética entre agricultura e indústria, buscando superar um modelo dual de compreensão sobre a relação entre os elementos do desenvolvimento e subdesenvolvimento do capitalismo no Brasil:

A agricultura, nesse modelo, cumpre um papel vital para as virtualidades de expansão do sistema: seja fornecendo os contingentes de força de trabalho. Seja fornecendo os alimentos [...] ela tem uma contribuição importante na compatibilização do processo de acumulação global da economia. De outra parte, ainda que pouco represente como mercado para a indústria, esta, no seu crescimento, redefine as condições estruturais daquela, introduzindo novas relações de produção no campo, que torna viável a agricultura comercial de consumo interno e externo pela formação de um proletariado rural. Longe de um crescente e acumulativo isolamento, há relações estruturais entre os dois setores que estão na lógica do tipo de expansão capitalista dos últimos trinta anos no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 47-48).

Essa integração dialética tratada pelo autor pode explicar como que as relações capitalistas se integram com as não-capitalistas, das quais suas formas de relações mais desenvolvidas, como, por exemplo, as de trabalho assalariado industrial de um “setor estratégico da economia” não se expandem para o restante das relações entre capital e trabalho, superando-as ou extinguindo totalmente. O desenvolvimento desigual das relações capitalísticas¹⁵ tende a incorporar ou perpetuar as formas não-capitalistas na agricultura “e a criar um padrão não-capitalístico de reprodução e apropriação do excedente num setor como o dos serviços”. Isso “por razões, em primeiro lugar históricas que se transformam em razões estruturais”, o que será compreendido por Oliveira como: um “modelo combinado” de desenvolvimento, pelo qual a periferia convive com padrões capitalistas desenvolvidos:

A “especificidade particular” de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga “periferia” onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio e sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos tidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema (OLIVEIRA, 2003, p. 69).

Particularidades entre essa estrutura de dominação e reprodução do sistema e a estrutura agrária brasileira, analisadas anteriormente, fundem-se na relação complexa existente entre

¹⁵ Sobre a tese do “desenvolvimento desigual” no Brasil, Martins (1993, p. 108) aponta que ela traz uma relação à compreensão das lutas dos trabalhadores rurais: “Penso que uma preocupação séria com a questão dos novos sujeitos nas lutas dos trabalhadores rurais em países, como o Brasil e outros países latino-americanos, deve envolver uma concepção mais dinâmica e efetivamente dialética do processo histórico, que recupere a questão do *desenvolvimento desigual* na sua acepção clássica e não na acepção economicista que foi vulgarizada para dar conta do desenvolvimento econômico desigual entre países ricos e países pobres.”

latifúndios e minifúndios¹⁶. Lenin (1988, p. 23) havia considerado que, para onde se desloca o pêndulo do poder, quando se trata da posse da terra pelo capitalista, já “podemos avaliar a força dos latifundiários pela dimensão dos seus domínios, pela quantidade de terra que possuem”. Uma estrutura agrária que está a serviço da efetivação de certos objetivos no quadro de um sistema de poder, a qual sua lógica se faz compreendida se for para alcançar esses objetivos. O alcance desses objetivos é o que parece acarretar a existência de uma marca histórica nos conflitos pela terra no processo da concentração fundiária do país: a violência (OLIVEIRA, 1994, p. 67). Ainda como caracteriza Furtado (1983, p. 27):

A sua lógica força a utilização extensiva dos recursos naturais e bloqueia a acumulação no âmbito da exploração familiar, tudo em função de um duplo objetivo: assegurar mão-de-obra ao mais baixo preço e maximizar o excedente extraído da agricultura.

As lutas dos movimentos sociais do campo situam questões sociais contraditórias nesse processo de expropriação da terra e exploração do trabalho pelo capital. Os elementos fundamentais destas lutas se reproduzem de formas diversas nas realidades camponesas no Brasil, acompanhando o próprio desenvolvimento desigual do capitalismo nas diversas regiões do Brasil, como dentro de cada uma delas. Uma formação social que se torna a dominante “ao cabo de sessenta ou setenta anos de expansão nacional das relações capitalistas de produção [...] (embora não exclusivo) na formação social brasileira” (SAES, 2001, p. 102-103).

Para os trabalhadores do campo, a luta social contra essa expropriação da terra e exploração do trabalho é própria de um conflito com as lógicas adversas e diversificadas criadas pelas formas capitalistas que se constituem por interesses inconciliáveis com os daqueles trabalhadores nessa relação. Uma relação que nos aponta para o modo como as forças sociais dessas duas formas de representações inconciliáveis alcançam maiores proporções de sustentação ou êxito nas relações sociais. Polanyi (1988, p. 85-86), ao tratar da expansão do capital no campo, faz uma referência alusiva a essa relação de forças na sociedade:

¹⁶ Conforme Furtado (1986, p. 81), “o regime latifundiário tem sua origem no fato de que as terras foram inicialmente doadas em grandes quantidades a um número limitado de pessoas, as quais passaram a controlar, limitar e penalizar o acesso às mesmas. Esse controle se exercia tanto mais facilmente quanto as melhores terras eram aquelas que se beneficiavam de economias externas proporcionadas por investimentos infra-estruturais realizados pelo Governo. Os indivíduos que não dispusessem de recursos financeiros para adquirir terras e não desejassem trabalhar nos latifúndios, ou nestes não encontrassem trabalho, tinham que instalar-se em terras de inferior qualidade ou de localização economicamente desvantajosa, transformando-se, necessariamente, em minifundistas”.

Os mercados de trabalho, terra e dinheiro são, sem dúvida, essenciais para uma economia de mercado. Entretanto, nenhuma sociedade suportaria os efeitos de tal sistema de grosseiras ficções, mesmo por um período de tempo muito curto, a menos que sua substância humana e natural, assim como a sua organização de negócios, fosse protegida contra os assaltos desse moinho satânico.

A compreensão desse processo social contraditório nos indica a dimensão histórica da qual a luta social no campo traz envolvidas as fundamentais contradições de uma mesma natureza entre capital e trabalho. Se para o capital as formas não-capitalistas são importantes para certos processos de sua reprodução ou ampliação, coloca também para a classe trabalhadora do campo desafios a serem enfrentados para a manutenção de sua existência social, já que são condições de vida adversas provocadas por formas de expropriação da terra e exploração do trabalho pelo capital.

No tópico a seguir, abordar-se-á mais uma dimensão do capital em suas formas diversificadas, como é o caso da sua expansão no campo em forma do agronegócio. Trazer questões relativas ao agronegócio é, possivelmente, analisar que a luta pela terra está em permanente redimensionamento a partir da necessidade de ampliação contínua do capital e, pela qual, a expansão do domínio da terra expressa uma de suas contradições: a crise dos pequenos produtores ou da pequena propriedade.

2.3. O capital renovado no campo: a contínua concentração da terra pelo agronegócio

No tópico anterior, ao se abordar algumas questões do processo de expropriação e exploração diversa dos camponeses pelo capital, no qual irá constituir-se a luta social pela terra ou pela possibilidade de nela produzir a vida social, objetivou-se também a compreensão e exposição de elementos da questão agrária no Brasil. Esses elementos apontaram para possíveis particularidades das relações de que a posse ou propriedade da terra esteja relacionada com os processos mais amplos do desenvolvimento do capitalismo nacional. Portanto, ao se discutir nesse momento a concentração da terra e a conseqüente forma de como se efetiva um modelo de desenvolvimento produtivo pelo agronegócio, abordam-se também dimensões do próprio desenvolvimento do capitalismo no campo, o que significa discutir algumas questões que nele estão presentes para a compreensão dos conflitos pela terra como reação à expansão do capital. Como mesmo aponta Martins (1990, p. 151), “quando dizemos que as grandes transformações que ocorrem no mundo rural são devidas à expansão do capitalismo, não estamos mentindo ou falseando a verdade”. Ou seja, “desde logo, convém dizer que o capitalismo está em expansão tanto no campo quanto na cidade, pois essa é a sua lei: a lei da reprodução crescente, ampliada”¹⁷.

O agronegócio pode ser analisado como um estágio mais evoluído do capitalismo no campo¹⁸. Seus estágios de diversificação em seu desenvolvimento no campo são possíveis de constatar pela forma com que a indústria e a agricultura chegam a uma relação mais unificada em seus processos produtivos. De um processo inicial desigual na industrialização da agricultura no campo brasileiro, essa unificação é própria de um processo contraditório em que o capitalismo está “unificando o que ele separou no início de seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1994, p. 51)¹⁹. Para esse autor, é uma unificação possibilitada pela condição da propriedade da terra, na forma de latifúndio, pelo capitalista. Ou seja, “isso se deve porque o

¹⁷ Reforçando essa tendência de expansão progressiva do capital debatida um pouco no tópico anterior, o autor ainda prossegue: “A *tendência* do capital é a de tomar conta progressivamente de todos os ramos e setores da produção, progressivamente de todos os ramos e setores da produção no campo e na cidade, na agricultura e na indústria” (MARTINS, 1990, p. 152).

¹⁸ Carvalho (2005, p. 198) traz o adjetivo “burguês” na sua compreensão de “agronegócio”, o que não conflita com a compreensão aqui tratada: “o conjunto de empresas capitalistas que direta ou indiretamente estão relacionadas com os processos de produção, de beneficiamento, de industrialização e de comercialização de produtos e subprodutos de origem agrícola, pecuária, florestal e agroextrativistas, e que são comercializadas com maior ou menor grau de beneficiamento predominantemente na Bolsa de Mercados e Futuros (BM&F)”.

¹⁹ Martins (1982, p. 58) representou elementos do mesmo processo desse modo: “O rápido crescimento das tensões sociais no Brasil, no campo e na cidade, nos últimos anos, decorre diretamente do estágio do desenvolvimento capitalista a que o país chegou, em condições históricas muito distintas das dos países clássicos do capitalismo, como a Inglaterra e os Estados Unidos da América”.

capital desenvolveu liames de sujeição que funcionam como peias, como amarras ao campesinato, fazendo com que ele produza, às vezes, exclusivamente para a indústria” (OLIVEIRA, 1994, p. 51). Como resultado desse processo, espera-se aquilo que Martins (1982, p. 46) se refere ao afirmar que “[...] a propriedade da terra vem se tornando inacessível a um número crescente de lavradores que dela necessitam para trabalhar e não para negociar” (MARTINS, 1982, p. 46).

Um dos períodos históricos, para compreender a intensificação desse processo de progressiva expansão do capitalismo no campo, é aquele situado nos anos setenta do século passado. É um período de transformações no campo brasileiro, em que a modernização tecnológica da agricultura foi muito incentivada pelo próprio Estado, como, por exemplo, os incentivos fiscais e de créditos para o capital reproduzir-se nas atividades agrícolas e instalar-se nas regiões de fronteiras. O resultado foi a implantação de um padrão tecnológico em que o latifúndio se estabelecia como forma de propriedade da terra capitalista, já que a grande expansão de terra era uma condição para suprir a natureza desse modelo de desenvolvimento na agricultura brasileira. As contradições entre capital e trabalho, assim, também alcançaram dimensões ampliadas de incongruência nessa relação, como próprias de uma relação contraditória pendente ao capital, já que foi um processo “sem realização de alterações fundiárias ou implementação de medidas de fiscalização que impusessem a aplicação da legislação trabalhista ou aquela referente à regulação dos contratos de parceria e arrendamento” (MEDEIROS, 2007, 35). A partir das considerações desse autor, é possível constatar que o Estado²⁰ teve uma função preponderante nesse processo com resultados na modernização predatória do meio-ambiente, associada às formas de dependência dos suportes profissionais especializados tecnicamente na agricultura brasileira. O mesmo autor aponta como “os mecanismos de financiamento bancário foram acompanhados da introdução de um sistema de assistência técnica que se constituiu em um dos principais instrumentos de difusão das novas tecnologias, traduzidas na mecanização e quimificação das atividades agrícolas” (MEDEIROS, 2007, 35).

Esse processo está associado diretamente à expansão do monopólio ou monopolização das terras e dos meios de produção pelo capital, de um rearranjo jurídico da estrutura fundiária através do que terras devolutas são invadidas e ocupadas (sítios e latifúndios) para se transformarem em propriedade privada, “em domínio” (IANNI, 1981). A concentração da

²⁰ Ianni (1981, p. 154) também considera essa questão: “O poder estatal aparece de forma cada vez mais ostensiva e permanente, como um poder maior destinado a favorecer e acelerar o processo de privatização da terra, nos moldes exigidos pela empresa privada de grande porte, segundo a lógica da acumulação capitalista”.

propriedade ou esse domínio da terra torna-se uma condição para grandes plantios de monocultura, para instalação de empresas agropecuárias, para a agroindústria e as mais diversas formas de produção capitalista no campo, o que fez com que constituíssem no campo brasileiro nossas atuais configurações demográficas, de processos produtivos e alocação do capital financeiro.

Configurações que são resultado da profunda modernização produtiva ocorrida no campo, pelas quais as transformações que dela emanam constituem a natureza material de como a densidade demográfica no campo no país deu-se pela redução da população rural em relação à urbana, pela aplicação do capital financeiro em investimentos fundiários, “fortalecendo a aliança entre capital e propriedade de terra, marcando a história do país”, e também, pela consolidação da agroindústria (MEDEIROS, 2007, p. 36). Processo que explica porque o “agronegócio prosperou e o Brasil consolidou seu lugar no comércio internacional como exportador de produtos agrícolas”, como também “outros interesses se configuraram nesse processo, num novo amálgama entre capitais agrários, industriais e financeiros” (MEDEIROS, 2007, 36). Ianni (1981, p. 179) expressa elementos do mesmo e amplo processo nas novas formas de produção pela indústria agropecuária, que vão se instalando no campo brasileiro, a partir da noção de uma crise que atinge o campesinato em diversos contextos no país:

Sob vários aspectos, pois, a crise que atinge o campesinato é um fenômeno particularmente esclarecedor do modo pelo qual está ocorrendo a formação e a expansão da empresa agropecuária no lugar. Essa crise não envolve somente a luta pela posse (de fato) ou domínio (jurídico) da terra; mas também a expulsão do produtor autônomo, ou a sua proletarianização; compreende principalmente a expropriação de boa parte do campesinato do seu mais importante meio de produção e subsistência, a terra. Ao mesmo tempo, essa crise envolve a atuação do Estado, mais freqüentemente em favor da formação e expansão da empresa agropecuária²¹.

É recorrente na literatura o fato da participação do Estado nesse processo de expansão do capital no campo para o alcance do atual estágio de desenvolvimento do agronegócio no

21 É sobre os fatos ocorridos no município de Conceição do Araguaia, no Estado do Pará, dos quais o autor traz em suas análises: “Alguns posseiros, antigos ou recentes, recebem licença de ocupação, carta de anuência, título provisório ou título definitivo, sobre as suas posses, o que os transforma em colonos. Essa é a parcela do campesinato que está conseguindo a redefinição da sua condição jurídica. Outros posseiros, talvez a maioria, são expulsos das terras que ocupam; podem seguir para diante, mata adentro, pegar outra posse; podem migrar para a cidade e compor o proletariado ou lumpem do ambiente urbano; ou podem proletarianizar-se no ambiente rural, tornando-se peões ou vaqueiros nas fazendas, nas empresas agropecuárias. [...] De repente, parece que tudo mudou. Todos mudaram em face da terra. Não era mais a ocupação, a posse, a morada, a roça, a criação, o conhecimento no lugar, a vizinhança, que garantiam a ‘propriedade’. Havia que ter papel, documento, título, prova, escritura, para que a propriedade fosse propriedade. De repente, a gente não sabe mais de quem é a terra da gente. O homem e a terra estranharam-se” (IANNI, 1981, p. 154-179).

campo brasileiro. O aumento da posse ou domínio da terra para grandes pastagens de criação de gado, por exemplo, na Amazônia, é um fenômeno desencadeado por essa participação do Estado, pelo qual a “política oficial não transformou os grandes capitalistas em pastores de vacas, mas em pastores de incentivos fiscais” (MARTINS, 1982, p. 49). Também o salto tecnológico foi possível na agricultura porque o Estado promoveu a oferta de incentivos a partir de “uma política de subsídios à modernização” (MARTINS, 1993, p. 141). Nos muitos casos de proteção e incentivo desse processo de modernização do campo é o Estado que atua, pois “pratica a política da assistência técnica, créditos e preços mínimos” (IANNI, 1994, p. 16). Contraditoriamente, essa proteção e incentivo com tais propósitos, também atinge os pequenos produtores, como aqueles procedentes de programas de reforma agrária. Ou seja, são as agências governamentais que “atuam de modo a proteger, incentivar ou modernizar a pequena produção, a imensa rede de pequenos produtores, mais ou menos familiares, dedicados à produção de gêneros alimentícios e/ou de matérias-primas” (IANNI, 1994, p. 16).

A modernização da pequena produção pode estar envolvida nas necessidades das interações que mantém com a grande indústria agropecuária. Com isso aprofunda-se a importância que o mundo agrário mantém na “organização e dinâmica das sociedades nacionais e da sociedade global”, ainda que continue existir como um todo, “a estar presente e até mesmo a revelar-se indispensável, mas diverso, transformado, transfigurado” (IANNI, 1994, p. 13). Isso demonstra como a pequena produção sobrevive e desenvolve-se, com “pequenos produtores autônomos, situados em posição especial, em face ao assalariado agrícola permanente ou temporário, e em face do grande empresário” (IANNI, 1994, p. 15), porque atrelada às grandes produções nesse processo de modernização diversificada da produção agrícola no campo no país e internacionalmente. Essa articulação dá-se de modo contraditório, dinâmico e desigual²², e faz com essa pequena produção continue ser importante nas interações sócio-econômicas da vida no mundo agrário. Todavia, não havendo formas produtivas contra-hegemônicas, a pequena produção não tem outra alternativa senão integrar-se, integrando-se de forma dependente à grande produção, como mesmo salienta esse autor:

[...] essa pequena produção encontra-se em geral determinada pelas exigências da grande produção. De modo direto ou indireto, pode estar sate1izada pela dinâmica da grande empresa. Em muitos casos, o pequeno produtor produz matéria-prima para a grande empresa, fazenda, *plantation*,

²² “Ocorre que os setores produtivos articulam-se como um todo, em âmbito nacional e mundial, em geral de modo dinâmico, contraditório, desigual. As mais diversas e, aparentemente, contraditórias formas de organização social e técnica do trabalho e da produção podem acomodar-se, modificar-se ou tensionar-se com frequência, influenciada pela produção dominante” (IANNI, 1994, p. 16).

fábrica, agroindústria. Pode inclusive estar obtendo assistência técnica, créditos e preços garantidos pela grande empresa. Nos mais diversos setores da produção agropecuária, esse é procedimento freqüente, constante e generalizado (IANNI, 1994, p. 15).

Esse processo de modernização no campo, que chega a essa configuração contraditória à existência da pequena produção, alcançou um nível de desenvolvimento muito particular no Brasil. É um processo associado ao que se discutiu no início deste capítulo sobre a exploração e expropriação do trabalho e da terra, ou do campesinato de modo geral, mas que, com as relações de modernização do campo, atinge um “salto histórico e demográfico enorme”, diferente de outros países que perdurou por um século ou mais (MARTINS, 1993). Com isso, culturas camponesas, como a agricultura de roça, como aquelas praticadas pelos povos indígenas há séculos, é levada a seu desaparecimento em um curto prazo de tempo por novas formas de produção agrícola de grande escala. São formas de produção que em um ou dois anos deixam de existir por causa da expansão desse modelo de agricultura tecnicamente desenvolvida, semelhantes aquela “encontrada nos Estados Unidos ou na Europa – do trator, da semente lecionada, do adubo, do inseticida, da máquina colhedeira que substitui o trabalho de cem homens” (MARTINS, 1993, p. 141)²³. São essas formas de culturas que foram implementadas pela expansão desse modelo tecnicamente desenvolvido e que atingiu no Brasil, o que significa um conflito real ao controle da reprodução da existência material no campo a partir de outras formas de produção²⁴.

A grande força dessas transformações acarretará problemas sociais para os povos do campo, como para a população em geral. O desemprego é um deles, como uma conseqüência diretamente associada à expropriação do campesinato. Com isso, a questão da existência de postos de trabalho fora do campo tornaria uma dos principais problemas a partir dos ajustes que revolução agrícola provocaria aos trabalhadores do campo.

Ainda que, de modo contraditório, esse processo de modernização pela mecanização e industrialização atingiu um amplo aumento da produção agrícola, a partir de novas áreas de cultivo e a produtividade do trabalho agrícola, “privilegiou as culturas de exportação e os médios e grandes estabelecimentos agrícolas” (SANTOS, 1985, p. 11). Uma prerrogativa que

²³ Para Martins (1993, p. 141), “é um salto enorme, sem as etapas intermediárias que permitiram aos outros países fazerem o ajuste demográfico mais ou menos adequado a essa transformação. Aqui, da noite para o dia, se pula de um século para outro, como tem ocorrido no norte do Mato Grosso nestas últimas décadas. Portanto, essa população sobrando “não teve tempo de deixar de nascer”, pois não houve o reajuste dos padrões de crescimento demográfico”.

²⁴ Conforme Carvalho (2005, p. 202), “a inviabilidade da economia familiar não é técnica e econômica, mas pela correlação de forças econômicas e políticas entre o campesinato e o agronegócio, favorecendo este segundo pelo fomento pela grande capital estrangeiro e apoios das políticas governamentais”.

aumentou nos trabalhadores camponeses a situação de desemprego, porque é um modo de produção que não necessita de grande número de trabalhadores para ser executada, já que “a simples introdução de um herbicida numa fazenda, adquirido através de empréstimos subsidiados, já produz amplo desemprego de trabalhadores utilizados nas tarefas de limpa das plantações” (MARTINS, 1982, p. 55). Situação que fez com que ocorresse nas últimas décadas, em vários países da América Latina, um “aumento da exploração dos assalariados rurais, a marginalização dos pequenos produtores, a adoção de inovações tecnológicas deletérias, a crise na produção de alimentos etc. (SANTOS, 1985, p. 11)²⁵. Portanto, uma situação que representa as transformações ocorridas no campo não só no Brasil, mas em todo mundo. Hobsbawm (1995, p. 404) assim registrou a nova situação do campesinato a partir da revolução agrícola ou da história de transformações que ocorrem na vida social e do trabalho no capitalismo:

Em outras palavras, o campesinato, que formara a maioria da raça humana em toda a história registrada, fora tornado supérfluo pela revolução agrícola, mas os milhões não mais necessários na terra eram, no passado, prontamente absorvidos por ocupações necessitadas de mão-de-obra em outros lugares, que exigiam apenas disposição para trabalhar, adaptação de habilidades rurais, como cavar e erguer paredes, ou capacidade de aprender no trabalho. Que aconteciam aos trabalhadores nessas ocupações quando por sua vez se tornassem desnecessários? Mesmo que alguns pudessem ser treinados para os empregos de alta qualificação da era da informação, que continuavam a expandir-se (a maioria dos quais exigia cada vez mais educação superior), não havia suficientes empregos desse tipo para compensar [...]. Que aconteceria, aliás, aos camponeses do terceiro Mundo que ainda fugiam em massa de suas aldeias?

Essas transformações, apontadas por Hobsbawm, configuram-se naquelas que são atualmente os resultados dos processos de concentração e centralização do capital em escala mundial e que chegam no campo de forma devastadora para a pequena produção agrícola. Os processos produtivos que em quase todos os setores agropecuários são racionalizados em seus mecanismos de organização social e técnica do trabalho, impondo que a produtividade seja acelerada e que as condições da “produção de excedente, lucro ou mais-valia” sejam ampliadas (IANNI, 1994). São transformações que “revolucionam as condições de vida e trabalho no campo, acelerando, inclusive, a urbanização como estilo de vida, e o modo de localizar-se no mundo” (IANNI, 1994, p. 14).

²⁵ Santos (1985, p. 11) questiona ainda sobre os grupos e classes que foram favorecidos desse processo de modernização da agropecuária latino-americana, expondo uma complexificação nas relações de classes no campo: “Produziu-se uma diferenciação social no campo, com a formação de um empresariado rural e de produtores familiares modernos, submetidos ao complexo agro-industrial. Torna-se mais complexo o ‘bloco industrial-agrário’ de classes e frações de classes no poder, passando a envolver não apenas as oligarquias tradicionais dos proprietários fundiários, mas também a média e grande burguesia agrária, e os setores capitalistas envolvidos no complexo agroindustrial”.

Assim, o modo de produção capitalista, com seus impulsos econômicos abstratos, com prioridades fundamentais no âmbito das relações sociais, ou seja, “com seus critérios de crescimento, lucro e prejuízo vêm alterando nosso campo e criando os tipos de cidades que conhecemos (WILLIAMS, 1989, p. 404). Ou como salienta Lefebvre (2001), a existente crise mundial da agricultura, ou da vida camponesa tradicional, coexiste com uma crise mundial da cidade tradicional, constituindo contradições para a vida social. A cidade, assim, constitui-se por uma crise que se interpela pelo que também atualmente pode-se discorrer sobre o êxodo rural, com o objetivo de que na cidade estariam as melhores condições de vida. Ainda que se possa discorrer com outros elementos desse processo, considera-se esse, da crise da urbanidade, como um exemplo das questões que envolvem as relações de transformações ocorridas entre o campo e cidade. Portanto, questões que, de certo modo, indicam uma relativização sobre a relação melhoria de vida-cidade de forma direta, sem que se adotem algumas outras ponderações sobre a vida urbana e suas contradições. Como ainda observa Lefebvre (2001, p. 74):

Países em vias de desenvolvimento, desigualmente atrasados – países capitalistas altamente industrializados – países socialistas desigualmente desenvolvidos, por toda a parte a cidade, morfologicamente, explode. A forma tradicional da sociedade agrária se transforma, mas de modo diferente. Numa série de países mal desenvolvidos, a favela é um fenômeno característico, enquanto nos países altamente industrializados essa característica é a proliferação da cidade em “tecidos urbanos”, em subúrbios, em setores residenciais cuja relação com a vida urbana constitui um problema.

Estas compreensões situam-se na concepção marxista sobre as transformações sociais ocorridas na sociedade industrial, ou no âmbito do trabalho abstrato ou alienado. Condição em que se aliam as configurações entre os espaços urbano e rural, impulsionada pelas transformações dos modos de produção e da revolução científico-tecnológica na lógica capitalista das indústrias emergentes e através do que a propriedade privada dá existência à oposição entre a cidade e o campo.

Esse processo progressivo de concentração e centralização, como movimento extensivo e intensivo do capital²⁶, em que a industrialização e urbanização são seus expoentes,

²⁶ Ianni nos sugere talvez uma síntese dessas questões sobre as transformações do campo, a partir da expansão das relações capitalistas de produção, considerando quatro processos, que, para ele: “alcançam, envolvem, integram, recriam ou dissolvem a terra como fonte de poder, como celeiro primordial e universal, como matriz das forças sociais que constituem as sociedades nacionais, os blocos de poder, as rupturas estruturais”. Ou seja: 1) “o capitalismo revoluciona o mundo agrário ao desenvolver-se extensiva e intensivamente pelos países e continentes, ilhas e arquipélagos. A mecanização e a quimificação, acionadas com a agroindústria, mudam a face e a fisionomia da economia, sociedade e cultura”; 2) “ocorre a substituição

alcança o campo, mas não ocorre de modo unívoco em todas suas particularidades contextuais. Isso porque é um processo que traz no seu interior, como já um pouco considerado nesse capítulo, as contradições do próprio movimento de expansão do capital. Ou seja, como ainda considera Ianni, sendo um processo associado à globalização do capitalismo, que transfigura o modo de vida no campo mundo agrário, “em suas formas de organização do trabalho e produção, em seus padrões e ideais sócio-culturais, em seus significados políticos”, contudo “é obvio que tudo isso ocorre de modo irregular, fragmentário e contraditório. Inclusive, são muitos os lugares em que esses processos não chegaram, chegaram apenas em parte, ou não afetaram majoritariamente o mundo agrário” (IANNI, 1994, p. 17).

São essas transformações que vêm ocorrendo no campo brasileiro e que se constituem como alguns dos principais marcos à resistência dos povos do campo ou dos camponeses acerca das conseqüências que delas depreendem aos seus modos de vida. E são os princípios desse processo de expansão e ampliação progressiva das relações capitalistas no campo que forjam também um contexto mais atual, como a década de noventa do século passado, de intensificação dos conflitos sobre a terra no Brasil. Esses princípios, que são renovados e identificados por “novo mundo rural, orientam as políticas agrárias neoliberais dessa década. São políticas como: o Banco da Terra, a modificação dos mecanismos de crédito financeiro-bancário à produção para os pequenos produtores, de ausência de assistência técnica, entre outras as quais demarcam os princípios de um modelo de desenvolvimento no campo. Para Fernandes (2004), são esses princípios que exemplificam a desconsideração que no Brasil há uma questão agrária para resolver, influenciando o modo como as políticas públicas para o campo que, por exemplo, foram modificadas para aqueles trabalhadores em assentamentos da reforma agrária:

Essa corrente teórica considera que os problemas relacionados à questão da terra, do campo e da cidade, do capital e do trabalho familiar, serão resolvidos pelo desenvolvimento do capitalismo. Dentro dessa visão de mundo, não há questão agrária. E a sua negação está no fato desta ser insolúvel na sociedade capitalista. Contudo, se é possível negar a questão, é impossível esquivar-se de seus efeitos, como por exemplo: a diferenciação social e a renda capitalizada da terra, que produzem a expropriação e a miséria (FERNANDES, 2004, p. 18).

parcial ou até mesmo total de matérias-primas de origem agropecuária por matérias-primas produzidas pela indústria química”; 3) “em conjugação com a mecanização e quimificação das atividades produtivas o campo, e com a substituição de matérias-primas, reduz-se drasticamente o contingente de trabalhadores rurais, compreendendo famílias, vizinhança, bairros, patrimônios, colônias, vilas, etc. no campo”; e 4) “ocorre uma progressiva e reiterada urbanização do mundo agrário, transformando radicalmente o modo de vida, pensar, sentir, agir e imaginar dos que se dedicam a atividades rurais” (IANNI, 1994, p. 17-18).

Por essas políticas intensificadas na década de noventa, pela idéia do “novo mundo rural”, abordou-se o campo a partir de uma concepção em que o desenvolvimento-sustentável seja resultado da introdução de princípios modernos à produção, como as idéias do empreendedorismo e uma “parcíssima linha de crédito, que intensifica a diferenciação social e acirra as desigualdades” (FERNANDES, 2004, p. 19). A referência aqui é aquela que situa as políticas que interferem na luta pela terra nos territórios pela reforma agrária, como os dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. Associado à estrutura agrária nacional, o agronegócio expressa a considerada “política vitoriosa de exportações de *commodities*”, pela qual é utilizada para que não se efetive uma política de reforma agrária massiva, já que esta seria uma política desestabilizadora deste setor exportador (CARVALHO, 2005, p. 47). Assim, há uma tentativa de reduzir, nesse período, as formas de enfrentamento pelos trabalhadores do campo acerca da questão agrária, pois estas foram transferidas dos espaços político-econômico, “onde os trabalhadores têm poder de resistência”, para o econômico. Ou seja, para Fernandes (2004, p. 19), “a *intelligentsia* do Governo Fernando Henrique Cardoso instituiu a idéia de ‘*novo mundo rural*’, utilizando a noção de desenvolvimento-sustentável, mercantilizando a questão agrária, colocando-a no território do capital, onde os camponeses são plenamente subalternos”²⁷. A dimensão subalterna aqui, parece localizar-se na compreensão de que as relações de poder entre capital e trabalho são diametralmente desiguais nas relações da totalidade social que vivemos.

As políticas, ou os novos programas de intervenção nesse período dos anos 90 da década passada, caracterizadas como aquelas do “novo mundo rural”, são consideradas como as que subscrevem as orientações do Banco Mundial, também identificado como Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) ao quadro fundiário ou as transformações em curso na realidade agrária nacional. Tais programas substitutivos de políticas encontraram no Brasil “as condições ideais para sua implementação” (PEREIRA; SAUER, 2006, p. 173). Assumem a aparência de políticas, e menosprezam a economia rural no que tange às formas de produção dos trabalhadores sem terra e dos pequenos produtores

²⁷ O autor desenvolve ainda uma discussão sobre a questão agrária, situando alguns paradigmas que produzem diversas visões sobre a reforma agrária, como também sugerindo uma forma de identificação sobre os sujeitos do processo: os camponeses, o capital ou o Estado. Não se discorrerá aqui sobre essa discussão, pois se considera que esta traz novos elementos e que não é o foco das questões dessa pesquisa. Para Fernandes, são três paradigmas: da “desintegração do campesinato”, da “agricultura familiar” e da “produção capitalista das relações não capitalista de produção”, sendo esta última a que o autor expressa suas considerações sobre a questão agrária e a reforma agrária. Ou seja, para o autor, a partir desses três paradigmas, ou pontos de vistas, “temos várias compreensões referentes ao problema, que se interagem, se misturam e se distanciam, contribuindo ora para o seu desenvolvimento, ora para o seu emperramento” (FERNANDES, 2004, p. 32). Assim, “tanto na academia, quanto nos governos e nas políticas públicas, essas correntes teóricas estão presentes e determinam os rumos das políticas e da luta pela reforma agrária. Da mesma forma, encaminham as políticas de crédito, de educação, de produção de organização dos assentamentos” (FERNANDES, 2004, p. 33).

agrícolas, designadas como “reforma agrária de mercado” (NETO, 2004). O papel do Estado, segundo as orientações desse Banco, foi situado a partir daquelas ações de cunho neoliberalizantes, que deveriam ser introduzidas no mundo dos trabalhadores rurais. Assim, foram implementadas no país por apresentar uma situação política instável, devidos às muitas ocupações de propriedades no campo e aos conflitos das quais eram subjacentes²⁸, o que “colocariam em risco os direitos de propriedade privada e os ajustes estruturais” (NETO, 2004, p. 31).

No mesmo sentido da modernização ocorrida na década de setenta, antes mencionada, nesta década de noventa o “novo mundo rural” traz elementos de um mesmo processo de progresso técnico. A partir da introdução de tecnologia à produção agrícola esperava-se que, desse progresso, novas atividades no meio rural emergissem, como também surgissem novas configurações sociais. Assim, esse progresso viria acarretar “ganhos de produtividade na agricultura” para a formação de “excedente de trabalho”, pois “as famílias de produtores estariam empregando o tempo disponível em atividades não-agrícolas, com o objetivo de complementar suas rendas” (NETO, 2004, p. 29)²⁹. Como exemplo de instrumento de política agrícola, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF significava um programa marginal de proteção social aos agricultores familiares e camponeses sob o modelo de desenvolvimento aportado no padrão agropecuário dominante, “cujos efeitos deletérios eram ainda mais gravados pelo Plano Real e pela abertura comercial indiscriminada” (PEREIRA; SAUER, 2006, p. 174). Uma concepção de progresso que aponta para o mercado como capaz de desenvolver relações de produção superadoras das difíceis condições da vida no campo. Não é de se estranhar que esses princípios neoliberalizantes sobre o papel do Estado e sua relação mediadora com o mercado atingissem questões fundamentais sobre a propriedade da terra:

Ao atribuir ao mercado a função de democratizar o acesso à propriedade, os governantes pretendem eximir o Estado de atribuições legais: a desapropriação dos latifúndios por interesse social é prevista na

²⁸ Para Ianni (1981, p. 158) esses conflitos e tensões estão associados ao movimento do capital para o campo: “As tensões e os conflitos cresceram de envergadura e multiplicaram-se em número, na mesma proporção em que cresceu o afluxo de empresas e empresários para a área, em busca de terras boas para pastagens, lavouras, mineração ou extrativismo.”

²⁹ O autor classifica o surgimento no quadro fundiário brasileiro, em 1996, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), incorporado ao Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA), como exemplo dessas políticas do “novo mundo rural” e que se constituiu como orientador da intervenção do Estado. Para Neto, na concepção da “reforma agrária de mercado”, se desenvolveu o “estímulo a transações de compra e venda da terra, em detrimento da desapropriação dos latifúndios por interesse social, prevista pela Constituição”. Ou seja, para justificar essa reforma, “o governo argumentou formalmente a lentidão dos processos de desapropriação, os freqüentes casos de superestimação das indenizações de imóveis desapropriados e os custos elevados dos assentamentos” (NETO, 2004, p. 31).

Constituição brasileira. A dinamização do mercado, por meio de financiamento público para aquisição de terras, é uma forma de valorizar o latifúndio improdutivo. Representa uma maneira disfarçada de ajuda à grande propriedade; permite ao latifúndio capitalizar mediante alienação das piores áreas, recebendo altas quantias, em dinheiro e à vista. Não constitui mera casualidade a experiência ter-se iniciado no Nordeste brasileiro (NETO, 2004, p. 35)³⁰.

Como a questão da propriedade ou a posse da terra é a fundamental a ser transformada no Brasil, as orientações prevalentes dessa política neoliberalizante, do governo federal e do BIRD na época, almejavam redirecionar as pressões pela reforma agrária para os parâmetros do mercado da terra como um “colchão amortecedor” às lutas pela terra. Com isso, esperava-se que se efetivaria a diminuição da pressão provocada pelas ocupações, como também a redução do crescimento das lutas populares no campo no Brasil, basicamente pela sua lógica assistencial de aliviar a pobreza rural (SAUER, 2006). Para isso se justificava que a reforma agrária “tradicional” era muito dispendiosa para qualquer país, “independente do processo histórico que resultou em profundas injustiças como é o caso da distribuição da propriedade de terra no Brasil” (SAUER, 2006, p. 299). Como demonstra Pereira e Sauer (2006, p. 176), esse “colchão amortecedor”, a partir do acesso da terra pelo mercado, era “necessário para dar ‘funcionalidade’ à implementação do ajuste”. Ou seja, “a novidade era que tal acesso deveria se efetivar, agora, pela via da negociação mercantil”. Nesse sentido, a experiência brasileira desse modelo de reforma agrária de mercado, em relação a outras de dimensão internacional, foi a que propiciou um maior volume de empréstimos para compras de terras, com apoio do setor patronal rural, como a Confederação Nacional da Agricultura – CNA (PEREIRA; SAUER, 2006). O que desse modelo ainda prevalece é uma questão fundamental, mas que não prosseguirá aqui a discussão³¹.

No próximo capítulo procurar-se-á discutir as ações de resistência ou a luta social dos camponeses ou dos trabalhadores do campo sobre a intensificação e expansão do capital no

³⁰ O autor ainda indica que esse contexto de políticas neoliberais fez com que as forças políticas dos trabalhadores do campo firmassem algumas proposições em comum: “Malgrado as diferenças funcionais, organizativas e operacionais de entidades como o MST, a CPT, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), entre outras, as proposições relevantes são sustentadas conjuntamente. Isso se reflete em acontecimentos como o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e pela Justiça no Campo” (NETO, 2004, p. 37).

³¹ Na década atual, alguns dos princípios dessa política de reforma agrária de mercado permaneceram em vigor. A política de Estado do Banco da Terra, por exemplo, como um fundo de financiamento permanente para compra de terra criado pelo Congresso Nacional, e do Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural com acordos de empréstimo do BIRD que, para Pereira e Sauer (2006, p. 198), este último, “mal havia sido implementado e fazia parte da ‘cota’ da CONTAG no governo Lula”. Ainda para esses autores, o governo Lula teve que constituiu uma solução de característica híbrida para lidar com três formas de opções frente ao modelo de política de reforma agrária de mercado: não ampliação dos recursos e lidar com o “passivo”, sem expandir o modelo de mercado; b) combinação e limitação na implementação do modelo; expandir o modelo em vez de efetivar a reforma agrária.

campo. Essas lutas, assim, estarão situadas nos meandros que se formaram, até aqui, a partir de alguns elementos estruturantes para compreender as relações sociais e políticas acerca da necessidade da ação política ou das lutas sociais na sociedade de classes.

3. MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E ESFERA DA AÇÃO POLÍTICA

3.1. Movimentos sociais, ação e direção ético-política na sociedade de classes

A discussão sobre a direção ético-política torna-se importante aqui porque se compreende que os movimentos sociais populares do campo, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, buscam legitimar suas necessidades históricas, que, no plano educacional, adentra-se às relações contraditórias de hegemonia numa dinâmica social que consubstancia os projetos educativos. Procura-se, com isso, adentrar a alguns elementos de análise para compreender como a “sociedade civil” é uma esfera social que se constitui como uma formação orgânica a partir das bases estruturais e superestruturais da sociedade. Nas relações com essa formação, a disputa por hegemonia, ou direção ético-política, representa uma dimensão do processo social, pela qual se analisa sobre como os movimentos sociais populares do campo constituem-se enquanto sujeitos coletivos de ação política.

Essa discussão, sobre a disputa de hegemonia ideológica ou ético-político e ação política, também se justifica porque está diretamente relacionada com a origem contestadora acerca das condições educacionais para a população do campo, do movimento social popular e de base educativa “Por uma Educação do Campo”, do qual emergem contradições políticas na sociedade capitalista. Seu caráter propositivo para o trabalho pedagógico e curricular para as escolas do campo indica também para que se adentre ao debate de como os interesses ou necessidades desses movimentos se legitimam a partir do sentido social que alcançam conflituosamente com outros interesses presentes na sociedade sobre os projetos educativos. Portanto, a compreensão inicial, neste capítulo, é que o projeto educativo que pode ser anunciado no interior do movimento “Por uma Educação do Campo” necessita ser também abordado na ótica da hegemonia ideológica ou ético-política que precisará alcançar para legitimar-se socialmente.

A partir desse anunciado, parece que há uma questão orientadora principal para que se possa tratar dessa construção ético-política: Qual a contribuição do conceito de hegemonia, ou da discussão sobre hegemonia, para se compreender a formação de uma legitimação social e política de um possível projeto educativo?

Por conseguinte, a leitura que se fará da “hegemonia” proposta por Gramsci e outros autores, a partir da perspectiva dos movimentos sociais populares do campo, imprime um sentido à análise das necessidades expressas por esses movimentos ao projeto educativo em construção³². Isto quer dizer, como observado, que o projeto educativo em construção pelos movimentos sociais está envolvido na condição da possibilidade de legitimá-lo, como também de constituir mecanismos mobilizadores de identidade política que se contraponham aos projetos educativos contraditórios e aos interesses de classe neles contidos. Projetos que podem tomar o sentido de representação das demandas desses movimentos, como aquilo que Enrique Dussel aponta na relação com a hegemonia. Ou seja, para este estudioso, “hegemônica seria uma demanda (ou a estrutura coerente de um grupo de demandas) que consiga unificar em uma proposta mais global todas as reivindicações, ou ao menos as mais urgentes para todos” (DUSSEL, 2007, p. 55).

Compreende-se que os movimentos sociais populares do campo estão envolvidos na construção da “hegemonia”³³ de modo amplo na esfera social ou estatal, constituindo formas de intervir politicamente no âmbito da institucionalidade capitalista em permanência. No caso analisado essa construção significa a direção cultural ou ético-política que sustenta de modo amplo os princípios formativos da luta social e que efetiva as orientações ao projeto educativo que a ela está relacionado organicamente. Essa compreensão permite dizer que um projeto educativo não pode ser abordado desvinculado das relações de amplitude estruturais da sociedade, porque é sobre seus princípios que está efetivamente assentada a formação cultural das classes subalternas. Como aponta Gruppi (1978), o conceito de hegemonia é apresentado pelo pensamento gramsciano “em toda sua amplitude”, ou seja, “como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 3).

A concepção gramsciana de ‘hegemonia’ parece ter como objetivo justamente sublinhar a importância da direção cultural e política que pode ser construída pelas classes subalternas. A análise da correlação de forças no interior do sistema hegemônico situa o terreno fundamental da luta de classes na sociedade civil, pela qual o grupo que o controla é

³² Sobre esse projeto educativo, a discutido será mais desenvolvida nos capítulos 5 e 6.

³³ Conforme Luciano Gruppi, a palavra ‘hegemonia’ tem origem num verbo grego, do qual advém o significado de: dirigir, guiar, conduzir. Para o autor, Gramsci “usa esse termo não só no sentido tradicional que salienta principalmente a dominação, mas no sentido originário da etimologia grega (‘direção’, ‘guia’). [...] toma esse termo de Lênin, que o usou em 1905 justamente para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático-burguesa. [...] Gramsci chama a ditadura do proletariado de hegemonia porque quer salientar a função dirigente, a conquista do consenso, a *ação de tipo cultural e ideal* que a hegemonia deve desempenhar” (GRUPPI, 1987, p. 78).

hegemônico e, ao visar a conquista da sociedade política (Estado) institui um modo para a manutenção da hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política)³⁴. Ou seja, como mesmo observa Dourado (2001, p. 283), a respeito dessa concepção que, a compreende como não é negligenciadora do caráter de classe do Estado capitalista, ao mesmo tempo que não o coloca “como mero árbitro dos embates sociais, mas sim, uma concepção que “aponta a fertilidade dos movimentos sociais que vão lhe endereçando uma feição ampliada”.

Sobre a promoção e conservação da ‘hegemonia’, Coutinho (1986) assim sintetizaria esta inovação conceitual no pensamento marxista em dois casos: na sociedade civil, “as classes buscam exercer sua *hegemonia*”, ganhando “aliados para suas posições mediante a *direção política* e o *consenso*”; na sociedade política, contrariamente, “as classes exercem sempre uma ditadura”, de modo mais preciso, “uma *dominação* mediante a *coerção*” (COUTINHO, 1989, p. 77, em itálico no original). Uma inovação que parece ser também reconhecida por Anderson (1986), quando deste modo nos indica: “Gramsci foi o primeiro a se colocar esta questão: onde são exercidas as duas funções de ‘dominação’ e de ‘direção/hegemonia’? Em particular, qual o domínio da ‘hegemonia’?” (ANDERSON, 1986, p. 23).

A classe dominante, que detém as rédeas da economia, em nível estrutural, vai, portanto, graças ao bloco ideológico, assegurar o seu domínio em nível superestrutural e, assim, assentar a sua hegemonia no conjunto do corpo social. A contrapartida dessa hegemonia é também construída pelas classes subalternas na esfera da direção política ou de outro consenso. O pensamento gramsciano sugere, ainda, que ocorra, nesse processo, a formação de um “bloco histórico”, como concepção de mundo difundida, e que se efetiva quando se realiza a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade. Verifica-se a existência de um “bloco histórico” precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão de mundo como visão universal. Assim, “a hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas

³⁴ Saes (1994, p. 47-48) sugere uma compreensão no mesmo sentido aqui utilizado: “[...] numa formação social determinada, o desenvolvimento da luta de classe pode determinar a organização, no seio do Estado burguês, de alguma forma propriamente política – não burocrática – de representação popular. Isso significa que, nessa formação social, os efeitos ideológicos produzidos pelo burocratismo são insuficientes para desorganizar uma ou mais classes populares (proletariado, campesinato, pequena burguesia urbana); e que, para derrotar tais classes em luta e conservar tal dominação, a classe dominante deve constituir novos mecanismos ideológicos de desorganização das classes populares. Portanto, em resposta à pressão popular, surge alguma forma de representação popular apoiada na mediação entre o Estado e as classes populares desorganizadas/reorganizadas em indivíduos-Povo”.

diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção de mundo que ela traçou e difundiu” (GRUPPI, 1978, p. 78). Portanto, é no interior do “bloco histórico” que se explicitam as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico:

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico” (GRAMSCI, 1999, p. 222).

A noção de hegemonia está articulada à concepção gramsciana que se propõe compreender as características da formação e reprodução das relações de poder na sociedade. Esse aspecto, implícito a essa noção, aponta que os movimentos sociais do campo sustentam, pela ação política, a defesa e a definição da direção ético-política sobre os projetos educativos em conflito na sociedade, já que “as lutas reivindicatórias são ações políticas” (DUSSEL, 2007, p. 55). Ou seja, por essa compreensão, “se as ações alcançarem esse nível de unidade, podemos dizer que a ação se tornaria hegemônica”; isso não significa “que não haja grupos antagonistas, minorias opostas, cujas reivindicações muito provavelmente deverão ser atendidas no futuro” (DUSSEL, 2007, p. 55).

Por isso, o exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções intelectuais, com base na organização e no desenvolvimento das forças sociais e com o papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política. Nesse sentido compreende-se a possibilidade de constituição de um projeto cultural que advém no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”, a partir de forças de mobilização ou de legitimação social e política. Com isso torna-se possível esclarecer a função dos intelectuais como organizadores da hegemonia. Como salienta Gramsci (2000a, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...].

A partir desta compreensão, pode-se dizer que a hegemonia ocorre por uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política de disputa, peculiar à ação dos movimentos sociais do campo no interior da sociedade liberal. Uma vivência que expressa os modos como as classes subalternas não aceitam o consenso suficiente na institucionalidade política, como também a negação deste quando os interesses dessas classes não são atendidos. Ou seja, é nessa vivência que os movimentos sociais exercem a dimensão do intolerável e que se produzirá “a irrupção de uma consciência coletiva crítica que rompe o consenso e se apresenta como desacordo social” (DUSSEL, 2007, p. 125).

Conforme se desenvolvem e se interrelacionam as forças em luta, têm-se ou não os fortalecimentos das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização na esfera da sociedade civil. A luta social, como esfera de hegemonia, implica uma ação que, voltada para a efetivação de um resultado objetivo no plano social, pressupõe a construção de um universo ideológico e cultural, ético-político ou uma nova concepção de mundo.

Esse universo ideológico e cultural parece que está em construção quando um projeto educativo é expresso socialmente pelos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais do campo. O que talvez signifique uma relação com a formação de uma consciência crítica, concepção de mundo coerente e unitária, para que esses mesmos sujeitos identifiquem o que querem com um projeto educativo. Gramsci sugere que isso estará presente quando da necessidade de construção de hegemonias conflitantes no plano social:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, p. 103-104).

Como se buscou abordar, os processos sociais que envolvem “hegemonia” podem representar para os movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação cultural e política para resistir a projetos educativos que a eles se contrapõem, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto popular de educação para o campo. Essa questão, referente aos projetos educativos em conflito no plano social, será discutida no capítulo IV, quando serão trazidos alguns elementos do contexto histórico da década de noventa do último século, do qual emerge o movimento “Por uma Educação do Campo”. Esse contexto representa, para essas discussões até aqui construídas, um movimento histórico de disputa de direção cultural ético-político ou de hegemonia sobre a educação da classe trabalhadora, e que se procurará trazer alguns elementos do processo de construção de um consenso sobre a educação no país.

No próximo tópico adentra-se à discussão da ação política a partir dos movimentos populares do campo, visto que se compreende que este âmbito de análise aponta importantes elementos para imprimir sentido ou compreender a luta social aqui tratada a partir de um movimento de base educativo, como é o caso do movimento “Por uma Educação do Campo”.

3.2. Movimentos sociais do campo como sujeito coletivo da ação política

A importância do trabalho ativo de formação cultural e política tratada acima coloca à frente a discussão sobre ação política, pois ela se justifica pela natureza social de contestação da luta por educação no interior do movimento “Por uma Educação do Campo”. As ações coletivas que colocam no contexto social a questão da Educação do Campo vêm dessa natureza³⁵, pois se vinculam às ações práticas dos movimentos sociais populares. Estes podem ser reconhecidos como expressão da contestação social que expressam no processo democrático, já que suas ações podem ser tomadas como “possíveis práticas constitutivas da democracia” (GRZYBOWSKI, 1990, p. 13).

Juntamente com seus mediadores, os movimentos sociais populares questionam as barreiras autoritárias e ampliam progressivamente os espaços da democratização que, tendencialmente, interferem na redução das “diferenças de poder” (BRUNO, 2007, p. 12). Portanto, tomam-se aqui os movimentos sociais do campo, com suas práticas e mobilizações definidas, como “nascidos no campo da ação coletiva” (PAOLI, 1995).

Nesse sentido, a questão da ação política, no que ela se apresenta como âmbito da ação prática dos movimentos populares do campo para expressar suas necessidades, é posta aqui como aquela em que a luta social expõe as contradições estruturais da sociedade de classes por mecanismos diversos no interior das classes populares³⁶. Significa, assim, discutir a ação política como uma esfera não desvinculada da estrutura social, mas como ações práticas de mobilização ou de enfrentamentos que levam a expressão das necessidades que as classes populares do campo colocam de várias formas ou possibilidades na sociedade. Ou como aponta Martins (1990, p. 81): “A história política do campesinato brasileiro não pode ser reconstruída separadamente da histórica das lutas pela tutela política do campesinato”.

³⁵ Medeiros (2007) vai exemplificar bem essa relação, pois demonstra como essas ações coletivas dos movimentos sociais populares do campo vão trazer, por exemplo, os temas dos jovens e educação no contexto das lutas do campo dos últimos anos: “Da mesma forma, impôs-se o tema das gerações, em especial a partir da preocupação com o crescente êxodo dos jovens em busca de melhores condições de vida. Muitas organizações de representação de trabalhadores instituíram programas de formação e ampliaram suas pautas de reivindicação, tendo em vista a preocupação em transformar o campo em um lugar atrativo, no qual os jovens pudessem continuar vivendo. Assim, multiplicaram-se as demandas por espaços de lazer, por uma educação do campo (ou seja, baseada em propostas que valorizem o campo como espaço e sociabilidade e produção de cultura) etc., visando romper com a tradição de precariedade que tem marcado a história do meio rural brasileiro” (MEDEIROS, 2007, p. 60).

³⁶ Entre essas ações políticas, organizadas por esses movimentos sociais populares do campo, pode-se caracterizar como esferas sociais de ações coletivas (ex.: Articulações Estaduais e a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”), conferências, seminários, audiências públicas com agentes do Estado, manifestações públicas, experiências educativas de mobilização de comunidades, assentamentos e acampamentos com escolas do campo, entre outras formas que se apresentam na agenda social e pública sobre a Educação do Campo no país.

Considerando um contexto de amplitude latino-americana, Ianni (1985) vai reafirmar que os movimentos políticos mais notáveis nesses países “revelam a influência de movimentos camponeses”. Ou seja, “o zapatismo, villismo, cardenismo, aprismo, indigenismo, populismo, castrismo, guevarismo e sandinismo estão influenciados pelas reivindicações e lutas dos trabalhadores do campo” (IANNI, 1985, p. 16).

A ocorrência das ações políticas não se constitui mecanicamente ou de modo dissimulado da realidade social. Essa compreensão é fundamental para referenciar as relações que as ações políticas mantêm com outras dimensões amplas da realidade social, como aquelas que ocorrem no interior de um “quadro complexo de condições econômicas, sociais, políticas, culturais e outras” (IANNI, 1985, p. 85). Para o mesmo autor este quadro é “fortemente influenciado pela revolução que o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo provoca no mundo rural”.

Ianni traz essa relação para se referir que a politização dos movimentos camponeses expressa também uma relação com “a expansão do mercado, o desenvolvimento das forças produtivas, a proletarianização, a recamponização, a subordinação formal e real do trabalho ao capital” (IANNI, 1985, p. 85)³⁷. Ou seja, as ações políticas estão imbricadas com o desenvolvimento do capital, e deste confluem os conflitos de classe a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais do campo nas suas lutas por terra e por escola. Como apontou Grzybowski (1990, p. 17), “mas as estruturas precisam ser fecundadas pela vontade para gerarem movimentos”. Ou ainda, como continua na mesma obra e página:

A percepção de interesses comuns no cotidiano, nas condições mais imediatas de trabalho e vida, percepção produzida a partir de e na oposição com outros interesses comuns, as coletivas de resistência, etc., são um conjunto de condições necessárias dos movimentos³⁸.

³⁷ Ainda como explica esse autor, “em outros termos, o movimento camponês não se configura somente pela sua conotação política; ou pré-política. Ele tende a ser, em geral, a expressão de condições combinadas, encadeadas – sociais, econômicas, políticas e culturais – sob as quais vivem sitiantes, parceiros, meeiros, colonos, agregados, posseiros e outros trabalhadores rurais. São essas condições, primordialmente, que marcam as características do movimento social camponês. Isso significa, em princípio, que o banditismo social, messianismo, comunitarismo, indigenismo e outros movimentos sociais – devido às condições econômicas, sociais, culturais, raciais, étnicas, regionais de emergência – podem manifestar-se no presente como no passado. Essas condições podem ser criadas e recriadas tanto nos poros como no centro do capitalismo” (IANNI, 1985, p. 39).

³⁸ Dussel (2007, p. 89-90) sugere uma interpretação semelhante e com outros elementos complementares: “Se todos os setores da comunidade política tivessem completado suas demandas, não haveria protesto social nem formação de movimentos populares que lutassem pelo cumprimento insatisfeito de suas reivindicações. É a partir da negatividade das necessidades – de alguma dimensão da vida ou da participação democrática – que a luta pelo reconhecimento se transforma frequentemente em mobilizações reivindicativas (que não esperam a justiça como dom dos capitalistas, mas sim como conquistas dos próprios movimentos). Haverá tantos movimentos quantas forem as reivindicações diferenciais. [...] Como se pode passar de uma reivindicação particular a uma reivindicação hegemônica que possa unificar todos os movimentos sociais de um país em um momento certo? É toda a questão da passagem de particularidades diferenciais a uma universalidade que as englobe”.

Por conseguinte, é possível compreender que nessa relação as necessidades populares são vivenciadas e interpretadas pela experiência de classe e suas elaborações subjetivas são construídas na multiplicidade de experiências dos homens e mulheres em coletivos presentes no movimento “Por uma Educação do Campo”. Nessa perspectiva, Thompson (1981) nos esclarece sobre a importância de compreender a “experiência humana” de classe, para além de uma concepção estruturalista interna no marxismo ortodoxo, condicionada pelo determinismo das relações econômicas na prática social e política. Uma compreensão em que as contradições da correspondência entre o modo de produção e processo histórico devem ser relevadas para se compreender as próprias necessidades das classes populares:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos ‘livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa *experiência* em sua consciência e sua *cultura* (as duas expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultante) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Esses elementos mediadores da relação não mecânica entre as ações políticas e a estrutura social³⁹, ou das contradições próprias da correspondência entre o modo de produção e o processo histórico, apontam para a importância que se imprime aqui sobre a formação das ações políticas na sociedade a partir dos movimentos sociais populares do campo. O modo como são compreendidas as ações políticas dos movimentos sociais populares do campo faz diferença nas interpretações sobre os “conteúdos” das causas desses movimentos sociais, já que são muitas vezes desvirtuadas por seus opositores ideológicos e de classe e pela idéia comum e simplificada nos *mass media*.

Essas são interpretações que tendem a desmerecer, ou estranhar politicamente, aquilo que ocorre, como, por exemplo, entre as diferenças de significados de “ocupação” e de “invasão” da terra; razão social da constituição de um assentamento e acampamento; modos

³⁹ Martins (1993) traz uma discussão sugestiva quando procura discernir sobre a condição da classe trabalhadora do campo pela categoria “pobre”, que parece dialogar com alguns elementos apontados por Thompson sobre a experiência de classe: “A concepção política da realidade centrada na categoria de produção, e a ela restrita, reduz o mundo às relações econômicas e a seus resultados econômicos. A adoção da categoria pobre pelas comunidades, como categoria que centraliza a prática e sua interpretação, questiona diretamente as contradições do processo do capital. Nesse sentido, toma-o na sua totalidade, enquanto *processo de produção e circulação, realização* privada da riqueza produzida pelo trabalho social. Desvenda o processo do capital pela *distribuição* do que foi produzido e não, estritamente, pela produção. É na contradição entre a produção e a distribuição que o capitalismo revela o *segredo da acumulação, enquanto modo de produção de riqueza e pobreza, igualdade e desigualdade*” (MARTINS, 1993, p. 146-147).

de organização da vida social camponesa; demandas por escolas no campo; entre outras interpretações. São interpretações impregnadas de posições de classe porque também manifestam suas concepções de mundo, como construções culturais sobre a desigualdade social e as razões dessas existirem na sociedade, pois também são experiências de classe. São possivelmente interpretações ou posições de classe que passam longe sobre o que a classe trabalhadora experimenta, vive e expressa culturalmente, pois, como aborda Thompson (1981, p. 189):

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

As possibilidades de enfrentamento são constituídas de modos variados pelas classes populares. Assim, a abordagem do conflito, da dinâmica histórica, da relação entre consciências e realidade, toma a inserção dos seres humanos em suas práxis numa determinada realidade social. Como afirmou Marx (1978, p. 130), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência”. Ou, “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1989, p. 37). Do mesmo modo, Oliveira (2003) parece representar esse entendimento quando diz que “o motor da história são os interesses concretos das classes, vale dizer a consciência, mesmo imperfeita, dos sujeitos constitutivos: ‘os homens fazem a história’” (OLIVEIRA, 2003, p. 125-126). Ou ainda, que “a política não é externa aos movimentos de classe, isto é, a classe se faz na luta de classes” (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

Esta abordagem configura-se como ferramenta fundamental de análise sobre o sujeito coletivo *movimentos sociais do campo* e, correspondentemente, sobre a esfera política em que as suas ações são engendradas. Portanto, compreender essas ações é tomá-las nos meandros das possibilidades de transformação social, o que equivale a adentrar no âmbito das tensões, dos conflitos ou das contradições na sociedade em sua formação interrelacionada pelas esferas da “sociedade civil” e “sociedade política”, como propôs Gramsci, conforme visto anteriormente.

As manifestações coletivas, dos movimentos sociais, podem ser discutidas no âmbito das ações coletivas do que Ianni (1989) caracterizou de ações da “multidão”. Ações que colocam em causa, fundamentalmente, a questão social. Conforme Ianni (1989, p. 22), a *multidão* “irrompe no horizonte da sociedade moderna, seus governantes, os que detêm os meios materiais e espirituais de controle das instituições sociais”. São as ações da *multidão* – “diversas manifestações populares, na cidade e no campo” – que “revelam aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, culturais e outros da questão nacional”. Como ainda assinala o autor:

São muitos os estudos que registram, descrevem ou interpretam os acontecimentos: protestos, greves, revoltas e revoluções; banditismo social e messianismo; movimento social e partidos políticos, jacobinismo, blanquismo, anarquismo, socialismo e comunismo. Todos estão atravessados pela presença da multidão, plebe, turba, patulêia, ralé, massas trabalhadoras, classes populares, coletividades em busca de cidadania, povo em luta pela conquista de direitos políticos e sociais (IANNI, 1989, p. 22)⁴⁰.

Ainda que se possa compreender que as pressões populares são resultados dos conflitos sobre os direitos políticos e sociais negados, as reações a elas são previsíveis na sociedade de classes, como aquelas reações próprias de regimes autoritárias. Tais reações foram classificadas por Hobsbawm (1987) como de preservação das aparências, pela punição dos “agitadores”, frente às pressões que são desmobilizadas para que não se tornem organizadas e se afirmem. Ou seja, tem-se aqui uma consideração fundamental de que as pressões sociais da classe trabalhadora ou dos “movimentos dos pobres” alcançam a importância para a estabilidade interna do sistema social. Como sintetiza Hobsbawm (1987, p. 406):

[...] o que “os pobres” fazem tem importância. Mais do que nunca, eles precisam não só de uma estratégia de pressões efetivas, mas de planos de ação – e de organismos capazes de executar estes planos. Eles não estão

⁴⁰ Gohn (1997, p. 27) constata que “as ações coletivas tornaram-se objetos de estudos científicos, inaugurando uma grande produção de estudos no campo das relações políticas”. Estes tipos de lutas foram caracterizados na história em outros contextos, como aquele analisado por Rudé (1991), quando abordou, na passagem da era feudal para a sociedade moderna-industrial na Inglaterra e na França, a existência dos motins como conflitos sociais nesse processo histórico da formação social capitalista. Não tomamos as questões relacionadas a motins, já que Rudé traz uma compreensão sobre a multidão bem específica para época. Para ele, multidão não foi tomada como uma abstração generalizada, como um todo, mas como “grupo de ‘frente-à-frente’, ou de contato direto”. Ou seja, “não qualquer outro tipo de fenômeno coletivo, como a nação, o clã, a casta, o partido político, a comunidade aldeã, a classe social, o ‘público’ em geral ou qualquer outra ‘coletividade demasiado ampla para agregar-se’” (RUDÉ, 1991, p. 01). Ao mesmo tempo, o autor sugere algo importante que pode estar relacionado com a discussão aqui desenvolvida. Conforme o autor, para as “classes inferiores” ou os “trabalhadores pobres”, como os “pequenos arrendatários, os pequenos proprietários, os tecelões, os mineiros, os funileiros, os artesãos e os podres da aldeia – que sem direitos políticos, não tinham outros meios de reivindicar fora do recurso ao motim tradicional” (p. 34). Ou ainda: “embora ela se tenha comportado de maneiras diferentes em diferentes situações, os elementos comuns foram a ação direta e a imposição de alguma forma de justiça ‘natural’ elementar (RUDÉ, 1991, p. 256).

martelando de fora do sistema, mas de dentro, com o potencial de transformá-lo⁴¹.

A partir dessas considerações sobre a ação política da classe trabalhadora acerca de direitos políticos e sociais, reafirmam-se como elas incorrem sobre a discussão da importância da ação política na estrutura social vigente, já que é por essa ação que os projetos sociais são pautados por interesses conflitantes no rumo das questões da vida social.

No próximo tópico, adentrar-se-á à discussão sobre contradições de efetivação da ação política pelos movimentos sociais populares a partir da tendência contraditória presente na esfera pública de anular a política. Essa discussão torna-se importante porque é necessário também considerar que a ação política dos movimentos sociais populares do campo está permeada por um contexto social e político que interfere na efetivação das necessidades presentes nessas ações das classes populares.

41 Ainda para o autor, “o papel dos ‘movimentos dos pobres’ não é mais simplesmente forçar e receber, pois suas exigências, que não podem mais ser necessariamente integradas às operações do sistema, contribuem para mudá-lo e moldá-lo. É característico do atual estado do mundo que ninguém esteja totalmente certo do ‘que a circunstância histórica está pronta para conceder’, ou de quais serão as consequências das concessões para os pobres ou para o sistema. A única certeza é que, talvez com exceção do terror e das ditaduras militares, ninguém controla unilateralmente as reações às crises, e nem mesmo as ditaduras podem controlar suas consequências” (HOBSEBAWM, 1987, p. 406).

3.3. Movimentos sociais do campo ante a anulação da *política*

No tópico que se inicia, o objetivo é tratar como os movimentos sociais populares do campo, pela experiência do movimento “Por uma Educação do Campo”, representam a dimensão prática da política pela atuação na esfera pública, da qual a política alcança sentido social real para a democracia. Neste sentido, acredita-se que esses movimentos sociais sejam capazes de trazer para a esfera pública questões sociais que colocam desafios à própria formação da democracia como processo social de decisão sobre a coisa pública, como a educação.

A discussão sobre os desafios colocados atualmente para a classe trabalhadora no âmbito da esfera pública aponta, também, para a questão da possível anulação da política na esfera da democracia formal e liberal contemporânea⁴². Pode-se dizer que é recorrente as classes dominantes anularem a política, a democratização e a criação de uma esfera pública quando se esgotam suas formas de controle sobre os avanços das classes populares. A história brasileira está marcada por esse processo político de bloqueio das classes subordinadas à participação social na esfera pública. Como exemplifica Martins, sobre um específico contexto histórico nacional:

Ao recusar um pacto político com as classes trabalhadoras, as elites inviabilizaram uma solução que produziria transformações muito profundas no pacto social, no pacto entre o Estado e a sociedade, e transformações muito profundas no pacto político. Certamente se perdeu uma grande oportunidade de modernizar conservadoramente, o que é muito característico da sociedade brasileira (MARTINS, 2002, p. 174).

A política parece ser sempre colocada como esfera de decisão para poucos. A produção social é marcada pela lógica que distingue as decisões a privilegiadas parcelas, de cima para baixo, em que outras parcelas da sociedade são anuladas sobre as mais importantes questões sociais da vida coletiva, da política. Por esse processo de anulação se expressa a intransigência histórica e a dimensão arcaica das elites econômicas e políticas nacionais, que mesmo modernas economicamente, mantêm-se assim quanto aos direitos e à construção da cidadania. Pela ponderação de Bruno (2007), ficam caracterizadas essas questões, como

⁴² Oliveira nos faz entender a crise que está na democracia formal e representativa: “A crise abala os fundamentos da democracia moderna. O sistema representativo corre o risco de ser transformado numa democracia de interesses, com mandato imperativo. Em muitas condições, a democracia de interesses já atua no interior do sistema representativo mais amplo. A profusão de *lobbies* é sua expressão” (OLIVEIRA, 1998, p. 47).

reconhece a autora: “Como é difícil sentarem-se à mesa para negociar com os grupos subalternos e os trabalhadores! Como os ameaça toda e qualquer mobilização popular por direitos!” (BRUNO, 2007, p. 12).

Oliveira (1999, p. 60-61), buscando uma perspectiva contrária a exemplificada por Bruno, aborda que a política está no sentido “da reivindicação da fala, que é, portanto, dissenso e relação aos que têm direito às parcelas, que é, portanto, desentendimento em relação a como se reparte o todo, entre os que têm parcelas ou partes do todo e os que não têm nada”. Assim, os trabalhadores não se apresentam como figurantes, pois, na condição de sujeitos da luta social, não podem ser considerados os de fora da ordem social. Ou seja, “os que estão *fora*, como ‘nada espectrais’, ignorados, invisíveis ‘são figuras que não existem para ela (para a economia política burguesa, explica Marx), mas somente para outros olhos’; ‘o mero homem de trabalho pode precipitar-se cada dia deste seu *nada acabado* para um *nada absoluto*’” (DUSSEL, 2007, p. 98). Nesse sentido, como observa esse autor, antes da luta, o povo “é ignorado, não existe, é uma *coisa* à disposição dos capitalistas” (DUSSEL, 2007, p. 98).

Essa moral burguesa que impõe a disposição da classe trabalhadora ao capital é própria do processo de individualização que contrapõe a dimensão de situar o ser social no processo histórico de sua constituição como ser genérico, coletivo, como classe. Uma constituição presente nos sujeitos coletivos que contestam a ordem social, como a das políticas sociais demandadas pelos movimentos sociais populares do campo por educação. Ou seja, na dimensão social os seres humanos são determinados pelas relações sociais predominantes em seu tempo, que já trazem os condicionantes da história social, interiorizadas nas lutas sociais. A condicionalidade da sociedade de classes é a própria relação contraditória entre o capital e trabalho, relação a qual coloca os seres humanos em relações sociais determinadas historicamente, a partir das próprias relações sociais forjadas pelos seres humanos. A superação dessa relação contraditória determina as lutas sociais numa realidade histórica na sociedade de classes, não pela simples vontade própria e imediata, mas pelo passado que o determina socialmente. Como afirmou Marx (1978b, p. 329):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de

guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada.

Esse mesmo processo de individualização é o que também sustenta a anulação da política, da participação do sujeito coletivo e social como classe, da qual a organização coletiva em movimentos sociais do campo se apresenta ante à anulação da política. É recorrente essa anulação da política, porque a classe burguesa brasileira volta as costas às classes subordinadas na constituição dos processos de decisões político-econômicas com os trabalhadores. É um processo que retira das classes trabalhadora a possibilidade de decidir sobre os rumos do projeto social. Para Oliveira (2003, p. 131-132):

O crescimento da organização dos trabalhadores poderia levar à liquidação da alta exploração propiciada pelo custo rebaixado a força de trabalho. A reforma agrária poderia liquidar tanto com a fonte fornecedora do “exército de reserva” das cidades quanto o poder patrimonialista. Mas faltou o outro lado, isto é, que o projeto emancipador fosse compartilhado pela burguesia nacional, o que não se deu. Ao contrário, esta voltou as costas à aliança com as classes subordinadas, ela mesma já bastante enfraquecida pela invasão de seu reduto de poder de classes pela crescente internacionalização da propriedade industrial, sobretudo nos ramos novíssimos.

A possibilidade que Oliveira se remete parece representar aspectos próprios da formação da nação brasileira, da qual o Estado sempre esteve presente e foi mais ativo que as massas populares. Uma das conseqüências extremamente perversas desde o início desse processo é que a classe dominante sempre esteve de costas para o povo, sem relação com este, pois não era expressão dos movimentos populares. Esta é uma classe que “foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro e, portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais” (COUTINHO, 2006, p. 176). Saes (2001) também parece sugerir elementos semelhantes sobre essa falta de identificação, quando discute a participação das massas no cenário político da sociedade brasileira em relação a certo tipo de revolução política alcançada:

A revolução burguesa se apresenta, portanto, no Brasil, como uma “revolução dentro da ordem”. Ela abole a escravidão, mas deixa intocado o “problema” do negro, resolvendo apenas o “problema” do branco. Ela não se desdobra numa revolução agrária, capaz de promover a repartição do latifúndio. Ela difunde o trabalho assalariado, mas preserva o patriarcalismo nas relações de trabalho. Enfim, ela bloqueia a irrupção das massas no cenário político da sociedade capitalista (SAES, 2001, p. 31).

Por conseguinte, espaços de participação são constituídos pela necessidade dos subordinados em reivindicar e garantir a participação nas decisões em esferas públicas, como ampliação da política. As classes subordinadas não esperam ou se contentam com os quase nulos poderes que são propostos para que demonstrem seus reais interesses e necessidades. Essa questão é exemplar na história política recente de nosso país, como pode ser observado na década de 1960, por parte do campesinato e dos trabalhadores rurais, pela via das Ligas Camponesas. Nesse período “deram a fala, o discurso, capaz de reivindicar a reforma agrária e de des-subordinar o campesinato, após longos séculos, da posição de mero apêndice da velha classe dominante latifundiária” (OLIVEIRA, 1999, p. 63). Na década de 1980, na Constituinte de 1988, isso também ocorreu quando o movimento popular foi uma esfera pública importante para a conquista de certos direitos nas condições postas nesse período:

[...] todas as reivindicações que significam *política* como o processo mediante o qual se põe em xeque a repartição da riqueza apenas entre os que são proprietários, ganhou uma forma, talvez a mais acabada que as condições históricas permitiam (OLIVEIRA, 1999, p. 65).

Atualmente, é do próprio campesinato que vêm as lições de restituição da política, da esfera pública⁴³. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é apontado por Oliveira como o movimento social na atualidade que exemplifica o poder de resistência ao estabelecido. O MST faz política, ainda que, correndo o risco de ser submetido ao jogo político, às armadilhas do governo, podendo cair em descrédito rapidamente. Mesmo assim, tem-se o apontamento de que é o próprio Movimento que demonstra escapar da anulação da política na nova ordem do capital, pois suas reivindicações são de outra natureza, de outra materialidade, ou seja, “que, por isso mesmo, constitui-se também em política desafiadora da geometria da distribuição da riqueza entre os proprietários” (OLIVEIRA, 1999, p. 79).

Com sua pauta de luta, basicamente, centrada em três âmbitos de resistência, o MST denuncia a estrutura de financiamento que o Estado brasileiro mantém ao agronegócio, em contrapartida ao escasso recurso para a Reforma Agrária; denuncia como a máquina administrativa e técnica do Estado protege o latifúndio; denuncia a falta de democratização

⁴³ Paoli (1995) remete-se à nossa tradição de cultura política autoritária para considerar que os movimentos sociais são referências importantes para superá-la: “Por isso a dupla importância do aparecimento de movimentos sociais organizados no plano de uma sociabilidade que se quer exercer como âmbito público: esses movimentos e suas reivindicações traziam conflitos e atores que não só reinventavam formas e espaços de luta que abriam os horizontes de um regime democrático formal para além dele próprio como, além disso, eram feitos por atores historicamente depreciados, os situados lá no fim das hierarquias sociais. Onde ficaram visíveis – e certamente eles o foram também para os governantes – os movimentos sociais trouxeram, entre tantas coisas, uma mudança nas atribuições dos estigmas sociais e políticos sobre as classes populares brasileiras, que assinalou sua capacidade, para gerar critérios de legitimidade política democrática”. (PAOLI, 1995, p. 29).

fundiária, já que o latifúndio não é tocado no país pela parca democratização da terra⁴⁴. Questões presentes como fundamentais para os movimentos sociais populares do campo, como também identificadas à qualificação da democracia em nosso país, como mesmo observa Paoli (1995, p. 41):

[...] vale citar o impacto dos movimentos sociais não-urbanos, cujas lutas são cruciais para a qualificação da democracia no plano e uma sociedade plural e diversa. Camponeses, pequenos proprietários e trabalhadores rurais têm enfrentado uma verdadeira guerra civil por um direito à terra que possa ser regido por concepções próprias, calcadas numa profunda elaboração cultural de sua experiência e de suas tradições. Com isso, mostram não só a extraordinária violência pela qual a noção de propriedade privada da terra está sendo implantada no campo brasileiro, mas, sobretudo, que a resistência a estes processos vem de tempos e lugares esquecidos e desvalorizados pela excludente modernidade brasileira.

Essa compreensão de Paoli não descarta que possam ocorrer interpretações errôneas sobre as lutas sociais camponesas, quando as identificam, não contraditoriamente, como aquelas condenadas ao desaparecimento – “sem futuro, sem importância histórica” (MARTINS, 1993, 110). Interpretações que as compreendem não associadas às relações capitalistas do trabalho assalariado, por isso “tidas como lutas de resistência ao desenvolvimento do capitalismo, ao progresso da sociedade, diferentes das lutas operárias, que deverão levar à superação do capitalismo e à construção do socialismo” (MARTINS, 1993, p. 110)⁴⁵. Interpretações que podem desconsiderar as lutas populares no campo como aquelas “preludes de sentido histórico”, ainda que considerados os “limites representados pelas mesmas formas sociais que assumem” (MARTINS, 1993, p. 111).

Ainda assim, são formas sociais em que os trabalhadores rurais imprimem marcas importantes por suas ações políticas na vida política brasileira, não apenas a partir da atualidade, mas no decorrer das últimas cinco décadas. Ações políticas que expressam a constituição dos trabalhadores rurais como sujeitos sociais, num processo progressivo,

44 Conforme Fernandes (1999, p. 57), “nas últimas décadas, diversos movimentos sociais e principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST conquistaram mais 7 milhões de hectares de terra, assentando aproximadamente 160 mil famílias”.

45 Para Martins (1993, p. 109-110), “os vários grupos políticos têm, por esse motivo, uma posição ambígua em relação às lutas populares no campo e em relação às formas não-sindicais nem partidárias de organização”. Essa posição do autor está remetida à discussão que desenvolve sobre o que também já foi mencionado, como sobre as existentes lutas das categorias sociais não baseadas no trabalho assalariado que são tomadas erroneamente como aquelas condenadas ao desaparecimento. Em outro estudo, o autor se refere também criticamente à interpretação sobre as lutas camponesas consideradas como populistas. Ou seja, para ele, é uma classificação que “é parte de uma conduta ideológica e política que só deixa às lutas camponesas o caminho da alienação, do abandono, do misticismo, do banditismo. É a recusa ao campesinato do direito de se expressar politicamente, de manifestar os termos da sua aliança com a classe operária sem a mediação de uma perspectiva política distorcida pelo compromisso da aliança preferencial com a burguesia, com as classes dominantes, com o governo e com o desenvolvimento da democracia burguesa” (MARTINS, 1990, p. 17).

descontínuo, com avanços e recuos, vitórias e derrotas. Ou seja, um processo tenso que Medeiros (1989, p. 211) assim sintetiza pelas ações dos movimentos desses trabalhadores rurais:

[...] caracterizado por vezes por irrupções bruscas, eles marcaram sua presença através de grandes manifestações coletivas – encontros, atos públicos, greves, acampamentos, ocupações de terra – que trouxeram à luz grupos sociais diferenciados, portadores de reivindicações distintas, mas que tinham algo em comum: o questionamento do lugar que lhes fora imposto no interior da sociedade⁴⁶.

Ao mesmo tempo, considerar o sentido histórico dessas lutas é ponderar que a força da hegemonia de mercado alcança profundidade de sustentação político-econômico, ainda que se evite o erro de avaliar a determinação social como posta e acabada. Essa compreensão seria propriamente contraditória com o sentido dado à esfera política, pública. Oliveira (1998) se remete ao “princípio da esperança”, contrariando o da “realidade”, sendo este último de um caráter mais pragmático, singular aos princípios do capital; um determinismo e imediatismo que cerceariam toda a possibilidade de transformação. Assim, o “princípio da esperança” consubstancia a não transferência para resoluções dos problemas para o futuro, mas delineia a condição histórica dos problemas, os quais podem ser resolvidos porque são produtos das próprias relações sociais político-econômicas. Nas próprias palavras de Oliveira (1998, p. 227):

O “princípio da esperança” não era a transferência para o futuro das resoluções dos problemas; ao contrário, o “princípio da esperança” queria dizer que todos os problemas eram históricos, podiam ser resolvidos, que eles constituíam desafios, ao contrário de constrangimentos [...] O “princípio da realidade”, ao contrário do realismo de que se autovangloria, é completamente anti-realista: ele é imediatista, congela o futuro e o antecipa numa presentificação. Não há, portanto, mais futuro: há somente um presente, que se não aproveitando agora, perdeu-se.

A aposta na transformação dessa realidade, dessa tendência à anulação da política, torna-se um elemento analítico dessas formulações teóricas. O político é colocado na sua condição mediadora das relações humanas em que as diferenças de projetos sociais, das classes antagônicas, se expressam como aqueles marcadores das diferenças a elas implicadas.

⁴⁶ O autor ainda chama atenção sobre como essas ações políticas dos trabalhadores rurais no decorrer de anos, “através de um conjunto de lutas isoladas e dispersas”, expressaram a busca de “caminhos para superar a desigualdade real, a situação de subordinação e exclusão que sempre marcou sua história e colocar-se na cena política como cidadãos. Ou seja, como membros integrais da sociedade, dotados de direitos civis, políticos e sociais, capazes de se fazerem reconhecer pelos demais como sujeitos de sua história e de se auto-reconhecerem como tal. Através de suas práticas, mais do que de suas palavras impuseram novas questões à sociedade, e problematizaram os espaços e mecanismos instituídos de poder” (MEDEIROS, 1989, p. 211).

Arendt (2006, p. 21-22) aponta a política como a que “trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos das diferenças”. Ainda assim, tratar da esfera política, como esfera pública, como campo de luta, de denúncia e de esclarecimento pela ação política, é essencial à restauração do político, do público, visto que o público é o lugar do visível. Diz Dussel (2007, p. 22): é “‘entrar’ na ‘esfera pública’ é ‘sair’ de uma esfera privada (privacidade onde deixa de se dar a cenografia do ‘teatro’, do ser ator e do cumprir papéis; embora o faça, de algum modo, na esfera privada)”.

Essa restauração pode ser evidenciada quanto às lutas dos movimentos sociais populares do campo por educação, aqui tratada, ou ainda mesmo na própria história moderna da formação da cidadania na sociedade brasileira, quando o espaço público é configurado pelas ações dos movimentos sociais. Paoli (1995, p. 50) confirma dizendo que: “[...] a conquista de um lugar para o cidadão comum poder exercer seus direitos e a conquista de uma figuração simbólica positiva e ativa dos atores populares como interlocutores e participantes de um espaço público”.

A restauração do público, como dimensão política tendencialmente negada às massas populares, passa por não limitar a proposta liberal-corporativa, que está associada aos interesses da burguesia. É como aquilo de Coutinho (2006, p. 195) vai caracterizar como a possibilidade “em dismantelar o pouco que há de público nesse Estado em crise e, como consequência, confiar ao mercado a regulação dos problemas sociais e econômicos”. Ou seja, estar-se-ia aqui no domínio do privado ante ao público. Em contrapartida à proposta liberal-corporativa, tem-se a possibilidade de construção de outra proposta com caráter democrático, fundada na representação dos interesses das classes subalternas, em que o espaço público será o centro de sua reconstrução ou redefinição, porque é por esta que ocorrerá efetivamente o predomínio do interesse público. Para esse autor e a partir desse espaço

[...] o Estado certamente terá um lugar privilegiado, mas a dimensão do público deverá também incluir os organismos da sociedade civil, o que implica aumentar os mecanismos de participação, de socialização da política, lutando por construir os meios e os caminhos pelos quais o aprofundamento da democracia nos conduza não apenas a um novo modelo de Estado, mas também a uma sociedade de novo tipo, à sociedade socialista, única capaz de garantir as condições de um efetivo predomínio do interesse público na esfera da vida social e política (COUTINHO, 2006, p. 195-196).

A possível aposta na democracia, como se observa na compreensão de Coutinho, pode significar a importância do espaço que a democracia política representa para as classes populares. Nessa representação alcançada pela democracia, além de cumprir sua função como instituição procedimental, ela também atinge sua função normativa, porque a democracia tende à simetria e à participação dos cidadãos – “nunca perfeita, sempre perfectível” (DUSSEL, 2007, p. 68). É a condição normativa constituída por “uma obrigação subjetiva do cidadão”, já que “em comunidade promulgou certas leis para fixar o que deve fazer e, ao mesmo tempo, o que deve obedecer ele mesmo (ela mesma), por haver por princípio participado de tal decisão” (DUSSEL, 2007, p. 68).

Mas tais componentes ainda a deixam limitada, insuficiente, por seu conteúdo de classe, ao mesmo tempo em que ela permite “tensionar positivamente a relação entre acumulação e legitimação” (NETTO, p. 2003, p. 21). Nesse sentido, a democracia configura-se como uma dimensão da vida social e política que está atravessada pelas contradições para as conquistas substantivas no âmbito das políticas sociais, como respostas a demandas das classes populares. Em suma, para Netto (2003, p. 22), “aqueles que julgam que a democracia política nos marcos da ordem burguesa é algo desprezível jogam, sabendo-o ou não, a água para o pior moinho possível”⁴⁷.

Como a demanda ou luta que compõe a relação entre educação e campo é uma das questões que materializam reais pressões na conjugação dos direitos sociais em nosso país, o papel dos movimentos sociais populares atinge uma importância na construção da proposta democrática. Assim, a compreensão do papel destes movimentos sociais, não pelo olhar de uma “consolidação democrática” – ou “da estabilidade já consolidada” –, pode ser uma alternativa que suponha, nas condições políticas e sociais brasileiras, “uma forma de participação popular, porém controlada”. Ou seja, a utilização de mecanismos com esse perfil de controle explicaria, talvez, “o porquê da preocupação com o estatuto da representação popular nos canais abertos de negociação entre governos e movimentos” (PAOLI, 1996, p. 50). Portanto, esse perfil de controle nas relações entre Estado e movimentos sociais populares do campo estará constantemente atravessado pelos tipos de pautas de lutas desses

⁴⁷ Essa parece ser uma posição também defendida por Saes (1994, p. 178), quando sugere que a luta operária também se efetiva nos meandros da democracia burguesa: “O proletariado deve, de um lado, lutar pela *conservação* da democracia burguesa, já que esta cria condições políticas mais favoráveis à formação/desenvolvimento de um partido proletário revolucionário, capaz de dirigir o processo de destruição do aparelho de Estado burguês, de conferir à ditadura do proletariado sobre a burguesia o caráter de uma democracia de massas e de conduzir, no processo de construção do socialismo, a luta das massas contra as tentativas burguesas de restauração do capitalismo”. De outro lado, “o proletariado deve criticar as próprias instituições democráticas ou fascistas das frações da burguesia; isto é, deve denunciar o caráter formal e ilusório da igualdade política na democracia burguesa, demonstrando a existência de um *acesso diferenciado* (classe dominante, classes dominadas) às liberdades políticas”.

movimentos, que demonstrarão como a sociedade brasileira é consubstanciada por relações sociais caracterizadas pelo antagonismo de sua constituição histórica de classes.

A partir dessas relações nas quais os trabalhadores envolvidos em seus movimentos sociais estes trabalhadores, sejam do campo sejam da cidade, expressam suas formas de projetar-se para superação de necessidades à condição de cidadania, num processo controverso de democratização. Como lembra Severino: “O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício”. Ou seja, “o homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida real desse homem” (SEVERINO, 1992, p. 10). Numa perspectiva democrática, a educação não pode ser garantida como um dos direitos sociais básicos sem a ampliação das condições materiais que asseveram tais direitos, porque, ao contrário, estaria constituindo margem ao cinismo liberal a esse direito subjetivo.

Portanto, a cidadania não pode ficar concebida numa flutuação conceitual muito ampla, dando margem a uma interpretação liberal que a indica como “generalização dos direitos sociais” (DIAS, 1993, p.87). Essa generalização da interpretação liberal também pode alcançar aquilo que Saes (1994, p. 171) caracteriza, como uma concessão que a burguesia faz às classes populares, que consiste propor a estas classes “não a concretização da igualdade material, e sim um substitutivo: a igualdade política formal entre todos os indivíduos”.

Procurou-se evidenciar, assim, que a Educação do Campo precisa ser compreendida na sua raiz social e política como integrando as demandas e as lutas dos movimentos sociais populares do campo. Como também, são dessas contradições políticas que se expressam as forças presentes na sociedade para efetivar as condições estruturais necessárias para que ocorra uma Educação do Campo, mesmo que ela já venha sendo tecida pelos sujeitos históricos em suas condições objetivas de vida. Portanto, essa compreensão pode se justificar na atualidade, porque as práticas de luta dos movimentos sociais populares do campo são a expressão concreta da história adversa às conquistas sociais.

Neste último capítulo, procurou-se ainda analisar a relação entre ações políticas e demandas sociais, focalizando mais propriamente as lutas que os movimentos sociais populares do campo empreendem por educação. Buscou-se, por isso, discorrer sobre algumas questões envolvidas nas dimensões da direção cultural, da ação política e da esfera pública,

pois se compreende que a luta por educação ou escola mobiliza os interesses da classe trabalhadora do campo na constituição de um projeto educativo.

Nesse sentido, a discussão sobre o Estado, no próximo capítulo, institui um ponto importante para essa tese por uma razão: uma política para a educação do campo enquanto demanda dos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho funda-se na questão social e impõe a importante tarefa de situar as contradições que dessa questão emanam para discutir o papel do Estado.

4. ESTADO E POLÍTICA SOCIAL

4.1. Do Estado à política social: demandas sociais na província do capital

Originária desses movimentos, a Educação do Campo está situada no contexto das lutas sociais que, na atualidade, cobram do Estado a definição de políticas públicas não reduzidas a programas de governo. Assim, neste capítulo, pretende-se abordar como a educação enquanto política social está relacionada diretamente com os reclames populares, não apenas como pressões exteriores ao Estado, mas aí internalizadas. Portanto, a origem contestadora desse movimento social e de base educativa acerca das condições educacionais oferecidas para a população do campo e, em contrapartida, de suas exigências, emerge das contradições históricas sobre a função do Estado na sociedade capitalista.

Nesta pesquisa o movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais populares do campo, é abordado a partir da sua dimensão propositiva para o âmbito do trabalho pedagógico e curricular para as escolas do campo. Com isso torna-se fundamental discutir, inicialmente, esse mote: a relação entre Estado e políticas sociais, como uma relação que impõe elementos para as configurações das ações dos movimentos sociais populares e do próprio Estado acerca do processo educativo. Esta é uma relação que estará permeando alguns dos pontos centrais desenvolvidos nessa tese. Todavia, salienta-se que, as mediações construídas aqui procuram lidar com o sentido de atuação mais autônoma pelos movimentos sociais populares do campo sobre os projetos político-pedagógicos, pelos quais as relações com as políticas sociais trazem importantes questões para análise dos aspectos dessas políticas que os envolvem.

Algumas questões orientadoras para se tratar dessa relação entre Estado e política social, mais precisamente, a política educacional permitem especificar certas interrogações iniciais, como as que se seguem. Qual o Estado que se torna a principal *província* à inserção da Educação do Campo como política educacional para os movimentos sociais populares do campo? Quais as características do Estado, visto que é nesse próprio Estado que as demandas sociais são contraditoriamente fundadas em seus limites históricos como necessidades sociais para a classe trabalhadora? Ou seja, por que o Estado apresenta-se com essa demarcação contraditória para a classe trabalhadora ante as políticas sociais? Essa demarcação

contraditória pode ou não fazer com que a demanda social por educação do campo venha a retrair-se, com o passar do tempo, de seus princípios originais de classe quando é de certo modo incorporada nas estruturas do Estado? Dizendo melhor: a educação do campo como uma política educacional que contemple a demanda dos movimentos sociais populares do campo pode assumir a forma de conquista ou ser desvirtuada para uma cooptação dos movimentos populares por parte do Estado?

Parece que as possíveis respostas estão relacionadas à natureza social do Estado, ou à definição do corte de classe deste Estado que, nas políticas sociais, identifica os ganhos e perdas das camadas populares. Esta relação orgânica pode ser abordada a partir da contradição imperativa presente neste Estado, como também, a partir das relações de forças que atuam na produção dessas políticas, o que, em ambos os casos, decorrem da indissociabilidade entre a economia e a política. Desses dois âmbitos, a política social da Educação do Campo traz inserida em si a natureza social do Estado, como também as pressões implicadas pelos movimentos sociais populares do campo nas relações com setores desse mesmo Estado. Com isso podemos afirmar que o movimento “Por uma Educação do Campo” situa-se numa dinâmica social de impingir suas necessidades sociais à estrutura do Estado, no qual está configurado.

Como salienta Saes, com alusão à tarefa do pesquisador sobre a implementação das políticas estatais, esta não se limitará a descrever essas políticas, deixando de lado a relação objetiva com a política econômica que nela interfere. Mas precisará “buscar a relação entre a orientação assumida pela política estatal e os interesses dos diversos grupos sociais (classes sociais, frações de classe, camadas sociais, categorias sociais) em presença” (SAES, 2001, p. 81).

Há muitas contradições postas na ordem da reprodução social e na relação com as próprias pressões ou lutas dos movimentos sociais do campo ante o Estado por políticas sociais, ou como esses movimentos as colocam na sociedade. Por estas pressões, adentra-se no âmbito dos direitos políticos e sociais, em que a luta social remete-se à “questão social”, que é característica da ordem burguesa⁴⁸. Ou seja, as necessidades sociais colocadas pelos movimentos sociais do campo são permanentemente redimensionadas pela atual formação

⁴⁸ A análise marxista sobre as políticas sociais é contundente quanto que tais políticas cumprem a certos postulados da reprodução social pelo Estado. Para Netto (2003, p. 28), “política social não é encaminhada para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isto significa que as políticas sociais do estado burguês são incapazes de atender seus objetivos. Mas está longe de significar que elas sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas”.

social em que vivemos. Como observa Netto (2003, p. 13), “ademais de ser insuprimível, há ainda o fato de que ela se repõe sistematicamente”, não aparente “como uma ‘nova’ ‘questão social’: a reposição é da velhíssima ‘questão social’, mas que se processa com a emergência de novas dimensões e novas expressões”. Entretanto, essas mesmas pressões ou lutas sociais desses movimentos ante o Estado, mesmo considerando a existência de contradições próprias da “questão social” fundamental, ou de qualidade não eliminável numa ordem social capitalista, isso não significa que nenhuma ação possa ser feita (NETTO, 2003). Assim, a luta por Educação do Campo traz implícita essa contradição fundamental, que indica uma abordagem, aqui tomada, de Estado a partir das relações contraditórias de classes que o atravessam.

Se o Estado manifesta, pelas políticas sociais, a sua própria constituição particular e histórica de uma natureza social contraditória ante a “questão social” e a classe trabalhadora, qual é a característica principal de sua formação? Essa questão tem o objetivo de situar a luta social por Educação do Campo no movimento “Por uma Educação do Campo” como mais uma das pressões da classe trabalhadora nas esferas do Estado. Nesse sentido, busca-se, também, compreender e analisar as contradições próprias desse Estado, por atingir certas políticas sociais como uma forma particular de atuar no conjunto da sociedade, originário de sua formação social e histórica.

Para discorrer sobre essa formação social e histórica do Estado, é necessário situar um âmbito de análise que traz a marca da formação classista do Estado. Este já se forma com a separação entre sociedade civil e Estado, como função social fundamental para o estabelecimento da manutenção da propriedade privada, da reprodução do capital, das relações desiguais entre a classe trabalhadora e a classe que detém e representa o capital. Por isso, as possíveis políticas sociais para classe trabalhadora são aquelas as quais o Estado cumpre uma determinada função social pela sua orientação de reprodução da “questão social” em favorecimento à reprodução do capital.

O Estado, como instituição para legitimar a propriedade privada e as condições de funcionamento da economia capitalista, o Estado burguês, é um Estado de classe, originário da Revolução Burguesa. Na Revolução Burguesa, como período histórico do declínio social do feudalismo para a sociedade burguesa liberal, marca a necessidade histórica das funções de governo que o Estado cumpriria, a partir de então, para a nova classe em ascensão, a

burguesia (MARX, 1978b)⁴⁹. Nunca é exagerado lembrarmos essa natureza de classe do Estado, sendo por isso que é retomada como ponto fundamental, demarcando uma concepção de Estado que ainda não possível ser abandonada. Como salienta Netto (2003, p. 21):

Hoje, mais do que em qualquer outra quadra histórica, é imperativo considerar as determinações de classe constitutivas do Estado. E se vai analisar política social, seus projetos e programas, é preciso considerar a dupla função deste Estado de classe. [...] por uma parte, ele é garantidor de todo o processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também um fiador, um legitimador da ordem burguesa⁵⁰.

Essa fundamental relação entre Estado e modo capitalista de produção indica a característica essencial de como o Estado moderno mantém uma relação orgânica com o capital, inseparável deste, ao mesmo tempo em que essa relação apresenta-se contraditoriamente com limitações de controle ao capital. Mészáros (2006) chama essa relação como um “modo de controle sociometabólico”, constituindo a “única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital”. Para esse autor:

[...] é tanto mais revelador que o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma da *estrutura totalizadora de comando político do capital*. Este implacável desdobramento das estruturas estreitamente entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica (MÉSZÁROS, 2006, p. 106).⁵¹

Por conseguinte, uma das questões importantes para essa discussão sobre as políticas sociais é como elas derivam do próprio Estado nas características que assume na formação moderna. A Educação do Campo, como política social, está tangenciada por uma possibilidade de cumprimento de suas demandas, já que elas interferem nas alocações de

⁴⁹ “A primeira Revolução Francesa, em sua tarefa de quebrar todos os poderes independentes – locais, territoriais, urbanos e provinciais – a fim de estabelecer a unificação civil da nação, tinha forçosamente que desenvolver o que a monarquia absoluta começaria: a centralização, mas ao mesmo tempo o âmbito, os atributos e os agentes do poder governamental” (MARX, 1978b, p. 395-396).

⁵⁰ Saes (1994, p. 21) também apresenta aspectos muito semelhantes a essa compreensão: “A correspondência entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas não consiste numa relação causal simples e unívoca entre ambos. Qual é, então, a natureza dessa correspondência? Um tipo particular de Estado – o burguês – *corresponde* a um tipo particular de relações de produção – capitalistas –, na medida que *uma* só estrutura jurídico-política *específica* torna possível a *reprodução* das relações de produção capitalistas. Essa é a verdadeira relação entre o Estado burguês e as relações de produção capitalistas: *só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas*.”

⁵¹ Oliveira também permite observar essa relação entre o Estado e o mercado: “Esse ‘mercado livre’, abstrato, em que o Estado não interfere, tomado de empréstimo da ideologia do liberalismo econômico, certamente não é um *mercado capitalista*, pois precisamente o papel do Estado é ‘institucionalizar’ as regras do jogo” (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

recursos materiais (econômicos) que podem, a partir de um parâmetro quantitativo, estar reservados para o cumprimento de uma função no processo de reprodução do capital. São esses parâmetros quantitativos que também envolvem o que significa uma política social frente à “questão social”, acima referida, que sempre se apresenta como uma dimensão social mais ampla a que o Estado pode ou não resolver. Isso, talvez, oriente uma qualidade analítica de que a Educação do Campo se insere na dimensão de uma política social, porque a Educação de modo geral se apresenta possibilitada por este Estado assim, sociometabolicamente, de modo contraditório, controlada pelo capital.

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que o Estado está imbricado nessa relação embrionária com o capital, torna-se um regulador econômico e social. Ou seja, essa relação é característica de como se permite atingir certas necessidades reais da sociedade, como certas políticas sociais, já que o investimento feito pelo Estado a partir dessas necessidades no conjunto da sociedade cumpre os parâmetros de reprodução socioeconômica que ele também cria em benefício dessa reprodução. Como demonstra Mészáros (2006, p. 110), o Estado:

[...] deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infra-estrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática e seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo⁵².

Pode-se, assim, compreender como organicamente a política econômica e a política social estão imbricadas no sistema social em sua totalidade, formando uma unidade. A partir das questões político-ideológicas e econômicas de confronto das classes ou grupos sociais no seu interior, por tais políticas, a ação do Estado concorre para o incentivo e para a ampliação do capitalismo em determinado país. Como aponta Vieira (1992, p. 21):

⁵² Ainda conforme o autor, “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (Idem, p. 106).

Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social⁵³.

Contraditoriamente, os elementos dessa formação orgânica entre capital e Estado indicam também para que se trate como que as políticas sociais, derivadas também das pressões da classe trabalhadora, sejam formas de gerir o equilíbrio ou mediação entre o capital e o trabalho, no Estado capitalista. Portanto, o modo como o Estado atua frente às políticas sociais é derivado das relações de classes, que são imperativas da sua formação histórica. Nesse sentido, além da política social estar interrelacionada à política econômica, é importante ressaltar que a política social é uma forma de resposta às pressões sociais que permeiam a estrutura do Estado.

Respostas que o Estado, em sua formação moderna e “funcional ao capitalismo dos monopólios”, encontrou para tratar as demandas da classe trabalhadora, organizada em movimento social de seus estratos ou frações de classes. As diversas demandas por educação, saúde, habitação, emprego etc. são oriundas das contradições sociais, mas fundamentalmente das pressões dos segmentos mais pobres da população ante a vulnerabilidade da “questão social”⁵⁴, em que o Estado atua por sua própria constituição particular e histórica de uma natureza social contraditória. Para Netto (2003, p. 15-16):

O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressão da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social⁵⁵.

⁵³ Ainda para Vieira, “a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certo momento à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à previdência Social e até à Assistência Social *não se colocam como totalidades absolutas*” (VIEIRA, 1992, p. 21-21).

⁵⁴ Para Netto (2003, p. 15), há necessidade de um entendimento mais preciso sobre “política social”, já que “imperava uma razoável confusão terminológica (política social pública, política social privada, políticas públicas, políticas de governo etc.)”. Ou seja, deve-se “manter o uso da terminologia *política social* para designar o conjunto das políticas sociais e também usá-lo para referir-se a uma política setorial”. Utilizaremos a expressão entre aspas porque, conforme o autor, “em si mesma, esta é expressão conservadora. É a designação que o conservadorismo do século XIX deu às manifestações das lutas de classes. A expressão não é inocente” (NETTO, 2003, p. 24).

⁵⁵ “Por outro lado, há que considerar ainda que o Estado freqüentemente – e isso ocorre, sobretudo a partir dos anos 30 do século XX – se antecipa a essas pressões: antes que a pressão tome forma organizada e mobilizadora, o Estado se antecipa estrategicamente e já oferece.” (NETTO, 2003, p. 24).

Como já um pouco referido, a “questão social”, como o conjunto de contradições expressas nas necessidades sociais da condição de vida ou de reprodução material e subjetiva da classe trabalhadora na ordem social capitalista, não é revogada a partir da existência das políticas sociais. A “questão social” é atingida de modo fragmentado e parcial pelas políticas sociais. Para que isso não seja uma condição imperativa das políticas sociais no capitalismo, a “questão social”, “como problemática configuradora de uma totalidade processual específica”, deverá ser superada da sua condição associada organicamente da contradição fundamental da ordem social, o que equivaleria a superar a relação capital/trabalho. Ou seja, na ordem social do capitalismo, a política social é constituída em *políticas sociais*, com aquelas configurações fragmentárias e parciais possíveis a partir de uma variedade que expressa as seqüelas da “questão social”. Com isso, como demonstra Netto (1996, p. 28), essas políticas “são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas”. Outrossim, a Educação do Campo também se insere nesse rol de contradições expressas pelas necessidades sociais à condição de vida ou à reprodução material e subjetiva da classe trabalhadora na ordem social capitalista.

Nessa questão posta, por exemplo, pela condição dada pelas bases do capitalismo estabelecidas na sociedade brasileira, situa-se a própria fundação das classes nacionais e da propriedade privada⁵⁶. Por essa relação, Estado e classes sociais, a discussão do Estado e de sua versão de “Bem-estar”, no capitalismo, revigora o pensamento marxista na atualidade, apontando alguns limites históricos de interpretação, caso o Estado não seja compreendido em suas configurações modernas no século XX. Como observa Oliveira, na obra citada, sendo um instrumento poderoso de dominação de classe, o Estado de Bem-estar, tanto pode ser visto como aquele que se diferencia como aquele que repete “o Estado - comitê executivo da burguesia”, da concepção original analisada por Marx, explorada a fundo por Lênin. Trata-se, agora, na verdade, de um Estado que Poulantzas chamou de “condensação das lutas de classe” (OLIVEIRA, 1998, p. 38)⁵⁷.

⁵⁶ Como observa Oliveira: “A ampliação da dominação de classe do ponto de vista da acumulação de capital e da divisão social do trabalho implicou na fundação de classes sociais nacionais. Isto é, do antigo arquipélago de dominações regionais, o processo da expansão integrou as diversas regiões, não apenas a uma dinâmica de conjunto, mas o que é mais importante, a propriedade do capital concentrou-se sob comando dos mesmos proprietários” (OLIVEIRA, 1998, p. 198).

⁵⁷ Para Oliveira (1998, p. 38-39), Poulantzas utiliza de “uma metáfora entre o jogo de xadrez e o jogo de damas, pode-se dizer que o Estado-providência é um espaço de lutas de classe, onde os territórios de cada peça – no caso de cada direito – são previamente mapeados e hierarquizados, isto é, não se trata de um campo isomorfo e isônimo. Os adversários sabem que ao invadirem determinada área, onde a hierarquia da dama, da torre ou do cavalo é *dada*, a luta de classes consiste em buscar alternativas que anulem a posição previamente hierarquizada, e o poder de fogo, das peças mais importantes. Somente entre neófitos é que o jogo – ou a luta de classes – pode arrasar impunemente o poder de cada peça previamente estabelecido.

O caráter das pressões da classe trabalhadora ante o Estado capitalista é aqui situado como uma importante referência na constituição das políticas sociais. Nessa perspectiva, tem-se a contribuição de Poulantzas (1971; 2000) que, basicamente, situa ainda mais acerca do que se diz com respeito à origem dessas políticas imbricadas pelas pressões de classes no interior do Estado. Estudioso de Poulantzas, Carnoy (2004)⁵⁸ define o Estado como um “campo de batalha”, não apenas como um local de organização do poder da classe dominante. Para esse autor, o conceito de Estado em Poulantzas define-se pelas suas duas funções, já de certo modo consideradas aqui: “no contexto de uma luta de classes (o Estado, portanto, é parte e resultado da luta de classes) e desempenha um papel econômico ao reproduzir as condições gerais das relações de produção” (CARNOY, 2004, p. 146). É uma perspectiva que se assume aqui como auxiliar à explicação da formação das políticas sociais atuais, como a Educação do Campo aqui tratada, a partir das pressões que os movimentos sociais do campo efetivam nas estruturas do Estado brasileiro, e que merecerão uma descrição mais particularizada posteriormente.

A partir de tais pressupostos de Poulantzas objetiva-se compreender, ou determinar melhor, como o Estado seria uma forma de mascarar as relações que instituem a fronteira entre o domínio econômico e político. Relações que se tornam desafios para a classe trabalhadora, justamente porque as políticas sociais derivam dessa conjuntura concreta. A classe trabalhadora, aqui expressa pelos movimentos sociais populares do campo, ao introduzir certos interesses ou necessidades sociais, com a Educação do Campo nas estruturas do Estado, depende, correspondentemente, para consumir tais interesses ou necessidades, das formas como tal política social pode ser sustentada no equilíbrio dos interesses econômicos e políticos que são ativadas no interior desse Estado. Ou seja, como pondera o próprio Poulantzas (1971, p. 15): “A estratégia política da classe operária depende da decifração adequada na conjuntura concreta, desse limite que fixa o equilíbrio dos compromissos, e que constitui a linha de demarcação entre o poder econômico e o poder político”.

A totalidade de relações contraditórias que alcança o Estado no século XX parece ser um dos fundamentos para ampliar os pressupostos que vinham orientando as relações entre as

⁵⁸ Para esse autor, a análise que Poulantzas desenvolve sobre o Estado capitalista, a partir da relação com a luta de classe, é principal contribuição dessa concepção de Estado. Ou seja, “sua obra se concentra na natureza das classes sociais, no papel do Estado na formação e definição do conflito de classes e no efeito desse conflito sobre o próprio Estado” (CARNOY, 2004, p. 129). Carnoy sugere uma certa atenção às características a-históricas e a-específicas que vêm da tradição estruturalista francesa, mas considera que essa tradição, nas últimas obras de Poulantzas (Por exemplo, a aqui mais utilizada “*O Estado, o poder, o socialismo*”) traz as contribuições de um estruturalismo dialético. Ou seja, “apesar dessas importantes limitações, Poulantzas nos dá um sólido ponto de referência teórico para as presentes análises sobre classe e Estado” (CARNOY, 2004, p. 164).

políticas econômicas, as políticas sociais e as pressões da classe trabalhadora. A ampliação da função que o Estado alcançou, diferentemente do período precedente ao século XX, parece ser uma das importantes considerações que se pode fazer sobre essa função que se enreda perante as pressões populares por políticas sociais voltadas aos seus interesses.

As relações de poder das classes, interiorizadas para o funcionamento do Estado e que marcam a sua formação, indicam a necessidade de compreender, assim, como que o Estado se constitui com outras características de funcionamento, além de uma simplificada concepção que o identifica como um utensílio ou instrumento da classe dominante. A relação que o Estado mantém com as estruturas econômicas não é, assim para Poulantzas, tratada especificamente, já que a idéia central é compreender porque se estabelece a relação do Estado como campo de luta de classes e frações do bloco de poder, “por extensão, aos seus aliados ou apoios”. Isso não significa abandonar aquela concepção anteriormente considerada, da relação orgânica entre Estado e capital. Conforme Poulantzas (1971, p. 94):

Trata-se, pois de apreender o funcionamento específico do tipo capitalista do Estado relativamente aos tipos de Estado precedentes, e demonstrar que a concepção do Estado em geral como simples utensílio ou instrumento da classe dominante, errônea na sua própria generalidade, se revela particularmente inapta para apreender o funcionamento do Estado capitalista⁵⁹.

Essa concepção procura ampliar a simples idéia de Estado como instrumento da classe dominante, incorporando outras especificidades para o cumprimento de sua função de classe. Por isso, que ela colabora para compreender as atuais relações que os movimentos sociais populares do campo mantêm com as estruturas do Estado, como também sobre suas demandas interiorizadas nessas estruturas. Para desenvolver essa concepção de Estado, que aponta com mais abrangência aos sentidos das relações de forças de classe e frações de classes, em sua fase contemporânea, essas relações tomam o significado de uma “condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e fração de classe”. Com isso se demonstram que os interesses em conflito no interior do Estado representam os interesses contraditórios de cada classe na estrutura social (POULANTZAS, 2000, p. 130-31). A condensação material e específica a qual foi retratada possibilita, dentro essa concepção, introduzir outros elementos

⁵⁹ Ainda segundo o autor: [...] dizer – de acordo com a frase do *Manifesto Comunista* – que o Estado é o comitê de gestão dos negócios comuns da burguesia no seu *conjunto*, é ao mesmo tempo exato e insuficiente: insuficiente, se isso nos fizer perder de vista o papel complexo do Estado relativamente ao bloco no poder, e a sua relação particular com a classe ou fração hegemônica (POULANTZAS, 1971, p. 152).

para compreender o Estado além de uma simples relação instrumental à classe dominante. Assim, para Poulantzas:

[...] compreender o Estado desse modo é evitar os impasses do eterno pseudo-dilema da discussão sobre o Estado, entre o Estado concebido como Coisa-instrumento e o Estado concebido como Sujeito. O Estado como *Coisa*: a velha concepção instrumental do Estado, instrumento passivo, senão neutro, totalmente manipulado por uma única classe ou fração, caso em que nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado. O Estado como *Sujeito*: a autonomia do Estado, considerada aqui como absoluta, é submetida a sua vontade como instância racionalizante da sociedade civil (POULANTZAS, 2000, p. 130-31).

As duas concepções de Estado, de *Coisa* e de *Sujeito*, parecem não poder explicar como a política social se apresenta favorável às classes sociais, nem tampouco pode explicar um problema decisivo, que são as contradições internas do Estado. A relação entre Estado e classes sociais não se constitui por uma exterioridade, a qual o Estado seria compreendido como um bloco monolítico sem fissuras. No *Estado-Coisa*, por um lado, as classes dominantes se submetem ao Estado por um jogo de influências e grupos de pressão; por outro lado, no *Estado-Sujeito*, o Estado se submete às classes dominantes (POULANTZAS, 2000, p. 133). Ou seja, no *Estado-Coisa*, as contradições de classe se apresentam exteriores ao Estado, já outro caso, no *Estado-Sujeito*, essas contradições são exteriores às classes sociais.

Essas duas concepções de Estado tratariam a política social em favor do bloco do poder como simples acidentes disfuncionais. Não tratariam a política do Estado imbricada no funcionamento concreto nas relações contraditórias com as classes sociais ou frações de classes e organicamente ligados às fissuras, divisões e contradições internas do Estado. Para tratar a política social derivada dessas fissuras, divisões e contradições internas do Estado temos a definição do *Estado-relação*, a qual busca abordar tais especificidades do Estado de um modo mais amplo ou complexo na sua ossatura material. Logo, há necessidade de uma descrição mais extensa:

Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classes tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, *no seio do Estado*, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. Isso significa que uma instituição, o Estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-Coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissura, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas atravessam o Estado, como se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de

percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p. 134-35).

Essa concepção de *Estado-relação* parece sugerir um esquema conceitual com outros elementos para a reflexão sobre como os movimentos sociais populares do campo, como fração da classe trabalhadora, vêm permeando as fissuras, divisões e contradições internas do Estado com suas necessidades históricas, nesse caso, por educação. Talvez porque essas necessidades já estão interiorizadas no Estado, a partir de ações concretas de representantes das classes subalternas que ali atuam, o que interfere no domínio político de certas políticas sociais. Ou seja, como observa Carnoy (2004, p. 159) sobre essa concepção de Poulantzas, “as diversas frações e classes do bloco no poder participam da dominação política somente na medida em que estão presentes no Estado”. Uma concepção que permite ponderar sobre os resultados contraditórios de um jogo intrincado entre vários protagonistas e demandas das diferentes classes, grupos ou frações de classes, dos quais estão “atravessados por contradições, confrontos e conflitos” nas estruturas do Estado e de seu quadro funcional de profissionais. Uma compreensão que também parece ser expressa por Netto (1996, p. 29-30), quando discorre sobre esse “processo pluridimensional” interno às políticas sociais, o que torna também importante a descrição extensa de sua compreensão:

A diferenciação no seio da burguesia, os cortes no conjunto dos trabalhadores e as próprias fissuras no aparelho do Estado (que, com a autonomização da atividade política, levam alguns de seus atores profissionais a uma relação muito mediatizada com as classes sociais) tornam a formulação das políticas sociais processos que estão muito distanciados de uma pura conexão causal entre os seus protagonistas, os seus interesses e as suas estratégias. É possível verificar, de uma parte, alianças político-sociais as mais insólitas para a formulação de uma determinada política social; de outra, a ponderação dessas alianças pode introduzir ficções entre as políticas sociais formuladas simultaneamente e, enfim, é de registrar que as lutas e as confluências dos protagonistas não se encerram na formulação – a implementação das políticas sociais é outro campo de tensões e alianças, onde freqüentemente jogam papel não desprezível categorias técnico-profissionais especializadas. Finalmente, para acentuar a pluridimensionalidade deste processo, é de mencionar a interação entre as políticas sociais públicas e as de agências privadas da sociedade civil – nestas, podem surgir experiências e modalidades de intervenção que, mesmo apropriada pelo Estado, inserem matizes novos na dinâmica do setor afetado.

Essa compreensão permite indagar sobre como que em certos momentos da política social brasileira, especificamente sobre como as necessidades por Educação do Campo são

incorporadas num período de transição, que vai do término da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso ou FHC, em 2002, e início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecido como Lula, em 2003. A multisetorialidade da Educação do Campo no Estado brasileiro, presente até certo momento num setor do Estado, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, passando a ser incorporada em outros como: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação - MEC⁶⁰, leva a considerar os campos de tensões que são características das políticas sociais. Campos de tensões que estão expressos desde suas formulações, com projetos de concepções e objetivos distintos em embate, até a implementação das políticas propriamente ditas. Por isso, que a questão do quadro funcional de profissionais do Estado é um elemento importante para conceber e instituir as políticas sociais. Como ainda aborda Netto (2003, p. 16), “a tensionalidade que a política social carrega desde sua formulação se explicita frequentemente na sua implementação”, do qual “o papel dos técnicos é central”, ainda que limitado⁶¹. Ou seja, os técnicos “são *executores* de políticas sociais”, o que pode explicar também como as políticas sociais são incorporadas de forma diferente no Estado brasileiro num certo período histórico importante de sua expressão social e pública.

Como já salientado, essa concepção busca ampliar a noção de que o Estado não é um bloco monolítico em relação às classes dominadas, mas está marcado pelas contradições, “em todas as suas funções (ideológica, repressiva e econômica)”, já que a luta de classes tem lugar *no âmago do Estado*, mesmo quando este tenta manter uma hegemonia externa da classe dominante” (CARNOY, 2004, p. 161)⁶². Por uma compreensão reduzida da composição de forças perante o Estado, as pressões sempre são vistas como pressões externas, em que o Estado aparece como “uma fortaleza impermeável e isolada delas”. Ou seja, as contradições

⁶⁰ Tem-se como exemplo dessa multisetorialidade o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA, que pertence à esfera do Ministério de Desenvolvimento Agrário como expressão da Educação do Campo no Estado no período da gestão Fernando Henrique Cardoso, e mais tarde ocupará também a esfera do MEC, como SECAD, no governo Lula.

⁶¹ Mészáros (2006, p. 125-126), sugere uma compreensão esclarecedora essa condição: “As determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos – para não mencionar as possíveis reservas críticas – do *pessoal* controlador que é chamado a traduzir esses imperativos em diretrizes práticas. É por isso que as pessoas que ocupam os altos escalões da estrutura de comando do capital – sejam eles capitalistas privados ou burocratas do partido – só podem ser consideradas ‘personificações do capital’, independentes seu maior ou menor entusiasmo, como indivíduos particulares, ao pôr em execução os ditames do capital. Neste sentido, graças à estreita determinação de sua margem de ação pelo capital, os próprios atores humanos como ‘controladores’ do sistema estão sendo de modo geral *controlados* e, portanto, em última análise, não se pode afirmar a existência de qualquer representante humano autodeterminante no controle do sistema”.

⁶² Para Carnoy (2004, p. 163), a concepção de Poulantzas refere-se que “as formas e funções do Estado não são determinadas pelas relações econômicas de classe, em algum sentido abstrato, mas pela expressão histórica dessas relações na forma de luta. As classes subordinadas, portanto, também moldam o Estado, ao mesmo tempo em que é o Estado de classe, e ao mesmo tempo em que é usado pela fração dominante para estabelecer e ampliar a hegemonia capitalista dominante”.

entre as classes dominantes e dominadas mantêm-se como contradições entre o Estado e as massas populares, mas de modo exterior ao Estado; as contradições internas seriam aquelas decorrentes das contradições entre classes e frações de classe dominantes. Portanto, as lutas empreendidas pelas classes dominadas não são compreendidas como presentes no Estado, mas como simples pressões sobre o Estado. Assim, como explica Poulantzas:

Na realidade, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado, e isso não acontece porque uma entidade intrínseca penetra-o do exterior. Se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica. *Certamente, as lutas populares, e mais geralmente os poderes, ultrapassam de longo o Estado*: mas por mais que elas sejam (e elas o são) propriamente políticas, não lhe são realmente exteriores. (POULANTZAS, 2000, p. 143-4).

A concepção do *Estado-relação* indica uma importante compreensão sobre o papel da política nas ações desempenhadas pelo Estado na sociedade capitalista. Parece não deixar de indicar ainda o importante papel que o Estado vem cumprindo como esfera fundamental para a reprodução capitalista. Uma esfera que delimita a característica essencial do Estado nas relações sociais, ao mesmo tempo, que permite compreender que esse papel social depende das relações políticas. Como aponta (WOOD, 2003, p. 35), “Historicamente, o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. Em todos esses sentidos, apesar de sua diferenciação, a esfera econômica se apóia firmemente na política”.

Para uma concepção gramsciana de Estado, não tratada com mais atenção aqui, ainda que Poulantzas se remeta a Gramsci nas suas formulações, a classe capitalista hegemônica ético-politicamente concederá certas políticas sociais às classes dominadas, mas busca manter seu poder político sobre a materialidade social, do econômico. Como Gramsci esclarece:

[...] O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2000b, p. 48)⁶³.

63 Para Netto (1996, p. 23), o alargamento da base de sustentação e legitimação sócio-política do Estado, “mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho”.

É importante destacar, nesta citação, o que Gramsci sugere estar aí localizada a contradição de maior envergadura para compreender como que as pressões desenvolvidas pela classe trabalhadora ante o Estado se convertem em certas políticas sociais nos limites da estrutura social dominante, semelhantes aqueles elementos apontados anteriormente por Mészáros⁶⁴. Essa contradição parece explicar como que o capital se reproduz ajustado embrionariamente no Estado.

A abordagem aqui construída sobre o Estado, mais propriamente sobre as contradições que se mostram nos embates com os movimentos sociais populares do campo, como representantes da luta social por políticas sociais na esfera pública torna-se fundamental para a compreensão da política para a Educação do Campo como demanda destes movimentos. Pode-se perceber, desse modo, que as relações de forças entre as classes sociais instituem as políticas públicas como possibilidades efetivas de atendimento às necessidades dos movimentos sociais populares e, ao mesmo tempo, como formas de controle desses movimentos. Essa questão será abordada com mais atenção nos próximos capítulos, mas já se pode adiantar, de certo modo, a compreensão que se tem dela, pela consideração remetida por Oliveira (2003, p. 30): “o ‘economicismo’ das análises que isolam as condições econômicas das políticas é vício metodológico que anda de par com a recusa em reconhecer-se como ideologia”. Portanto, atualmente, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo são resultados dessas relações políticas já internalizadas no Estado por tais relações de forças emergidas dessas e voltadas para essas lutas.

Esta é uma questão posta pela condição dada pelas próprias bases do capitalismo estabelecidas na sociedade brasileira, na organização das classes sociais nacionais e da propriedade privada.⁶⁵ Por essa relação, Estado-classes, a discussão do Estado e de sua versão de “Bem-estar” no capitalismo, revigora o pensamento marxista na atualidade, apontando alguns limites históricos de interpretação, caso o Estado não seja compreendido em suas atuais configurações. Para Oliveira (1998, p. 38 – 39), sendo um instrumento poderoso de dominação de classe, o Estado de Bem-estar:

64 Ou seja, para Mészáros (2006, p. 96), “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”.

65 Como ainda observa Oliveira: “A ampliação da dominação de classe do ponto de vista da acumulação de capital e da divisão social do trabalho implicou na fundação de classes sociais nacionais. Isto é, do antigo arquipélago de dominações regionais, o processo da expansão integrou as diversas regiões, não apenas a uma dinâmica de conjunto, mas o que é mais importante, a propriedade do capital concentrou-se sob comando dos mesmos proprietários”. (OLIVEIRA, 1998, p. 198).

[...] está muito longe de repetir apenas o Estado “comitê executivo da burguesia” da concepção original de Marx, explorada a fundo por Lênin. Trata-se, agora, na verdade, de um Estado que Poulantzas chamou de “condensação das lutas de classe”. Utilizando-se uma metáfora entre o jogo de xadrez e o jogo de damas, pode-se dizer que o Estado-providência é um espaço de lutas de classe, onde os territórios de cada peça – no caso de cada direito – são previamente mapeados e hierarquizados, isto é, não se trata de um campo isomorfo e isônimo. Os adversários sabem que ao invadirem determinada área, onde a hierarquia da dama, da torre ou do cavalo é *dada*, a luta de classes consiste em buscar alternativas que anulem a posição previamente hierarquizada, e o poder de fogo, das peças mais importantes. Somente entre neófitos é que o jogo – ou a luta de classes – pode arrasar impunemente o poder de cada peça previamente estabelecido.

No próximo tópico, a institucionalidade do Estado no capitalismo remete a uma discussão sobre como a sua natureza de classe forja as limitações das quais as políticas sociais estarão imersas e constituídas, já que são ações condizentes com a função reprodutora do Estado das relações sociais entre as classes.

4.2. A política social numa ordem institucional do possível limitado

No tópico anterior abordou-se como que o Estado e as políticas sociais mantêm uma relação indissociável pela sua natureza social de classe e que, a partir desta, as políticas sociais são originárias também de pressões da classe trabalhadora interiorizadas ou atravessadas no aparelho ou setores do Estado. Neste sentido, os elementos que serviram de balizadores para esta análise nos permitem, agora, adentrar num âmbito de apreciação sobre a própria institucionalidade que o Estado de classe alcançou na reprodução da ordem social.

Para analisar o movimento “Por uma Educação do Campo”, o movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo, enumeram-se algumas questões orientadoras para discutirmos as políticas sociais interiorizadas numa ordem institucional do possível, porém limitado.

Se é através do Estado, constituído pela natureza social de classe, da qual as políticas sociais podem ser engendradas como as possíveis para a classe trabalhadora, e que estão vinculadas aos ordenamentos económicos e políticos no capitalismo, qual é a ordem institucional característica desse Estado? É essa ordem institucional que se constitui como obstáculo fundante, ou possível limitado, do Estado para que os movimentos sociais populares do campo atinjam certas necessidades como, por exemplo, a educação?

Como se buscou discutir acima, o Estado não é compreendido como apenas uma esfera administrativo-burocrática abstrata e externa à sociedade, mas como uma esfera pela qual se canalizam as relações políticas, ou correlações de forças, e que os movimentos sociais populares do campo explicitam com suas demandas por educação. Assim, ainda que também admitido como instituição administrativo-burocrática, a serviço das pautas sociais arrojadas num desenho sócio-económico e político do projeto social hegemónico, essa instituição moderna está pautada substancialmente pelas relações de forças e interesses contraditórios constituídos historicamente no conjunto da sociedade.

Por conseguinte, não se compreende o Estado como um aparato burocrático distante e isolado da própria sociedade, já que é nela que as relações de forças sociais ou de poder se constituem para legitimar as políticas sociais estabelecidas com um carácter de classe. Na sua especificidade o tema da pesquisa sustenta-se numa concepção de Estado que o discute como

formado pelo conjunto de mecanismos institucionais da estrutura econômica e jurídico-política, como “padrões ou valores capazes de orientar regularmente as práticas sociais de natureza econômica e política – concretizam-se por *aparelhos* ou *instituições*” (SAES, 2001, p. 8). Este, tendencialmente, é um conjunto mantido a serviço dos interesses do projeto social hegemônico.

Por conseguinte, na construção dessa análise sobre o Estado, defende-se a idéia de que os movimentos sociais populares por Educação do Campo formam-se num âmbito social atual de relações de forças e poder ou de luta social, para garantir suas necessidades sociais. Contraditoriamente isso acontece nessa mesma estrutura do Estado que tende a negá-las ou dispô-las de forma insuficiente por razão de sua própria natureza social de classe. Compreender qual é a estrutura jurídico-política que predomina numa formação social é, portanto, uma questão importante para agora ser caracterizada, já que permite situar um campo de análise dessa pesquisa. Como mesmo considera SAES (2001, p. 8), sobre essa necessária compreensão, ela talvez permita:

[...] chegar ao significado das ações do aparelho estatal; estas implicam o cumprimento de funções – como a de organizar a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os trabalhadores, a de organizar a hegemonia de uma fração de classe dominante sobre as demais frações e a de desorganizar as classes dominadas – atribuídas ao aparelho estatal pela estrutura jurídico-política. Dentro desse quadro teórico-geral, fenômenos como a política estatal, a ação política da classe dominante ou a mudança na forma do Estado – frequentemente analisados como se ocorressem num espaço vazio, não povoado de estruturas – têm de ser redimensionados.

Uma das principais relações para dar sustentação à tendência da estrutura jurídico-política, mantida a serviço dos interesses do projeto social hegemônico, diz respeito ao processo de formação do Estado burguês. Ideologicamente separado da sua origem de classe, cumpre sua função de reprodução das relações sociais estabelecidas ainda na atualidade. Uma função, como analisada no tópico anterior, que está presente na natureza sócio-econômica das políticas sociais historicamente possibilitadas pela formação moderna do Estado.

A formação do Estado burguês é aquela que materializa as relações contraditórias entre capital e trabalho pela sua função de reprodução material e ideológica destas relações. Como função necessária para colocar o Estado moderno na condição de representação geral na sociedade, mascarando sua origem classista contraditória entre capital e trabalho, a reprodução ideológica dessa representação universal tende ser escamoteada pela difusão de

certa idéia comum de atingir a todas as classes indistintamente. Como demonstraram Marx; Engels (1989, p. 48):

É justamente desta contradição entre interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de *Estado*, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – tais como, laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses – e sobretudo, [...] baseada nas classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um destes conglomerados humanos e entre as quais há uma que domina todas as outras.

Saes (2001) também traduziu essa concepção marxiana do Estado de classe, discorrendo que, nas formações sociais assim constituídas, esse caráter universal de atender a todas as classes e grupos indistintamente é uma característica dessa instituição, como “organização material/humana”, para desempenhar permanentemente a função latente de atenuação do conflito de classes, “contendo-o dentro de certos limites”. Como o autor mesmo aponta:

Ao desempenhar essa função, o Estado coloca-se objetivamente, quaisquer que sejam as intenções dos seus agentes (= funcionários), a serviço dos interesses mais gerais da classe exploradora. O Estado, portanto, está longe de ser uma organização a serviço de “todos os indivíduos”; ele tem um *caráter de classe*, quaisquer que sejam a complexidade e a variedade das vias de concretização desse caráter (SAES, 2001, p. 34).

Nesse sentido, a constituição do Estado burguês firmava-se também pela necessidade de que essa instituição fosse o mecanismo de equilíbrio dos conflitos sociais entre capital e trabalho. Um equilíbrio em que se torna algo regular no contexto social das pressões ou lutas populares por políticas sociais. Ou seja, ao mesmo tempo em que são pressões ou lutas que manifestam um caráter constante, pela própria natureza social do Estado classista, contraditoriamente também são elas que, pelas próprias necessidades sociais incorporadas pelo Estado, permitem às classes populares ser reconhecidas como representadas nele (NETTO, 1996). Todavia, identificado com o processo democrático no capitalismo para abrandar esse antagonismo, as contradições estariam colocadas no interior desse processo, transformando-o em harmonia social nas relações sociais estabelecidas e contraditórias entre capital e trabalho (MARX, 1978a).

Pode-se apontar o que Luciano Gruppi exemplifica como modos diversos de conceber o processo democrático, que já vinha se desenhando a partir de duas concepções progressistas

de Estado e que vão se firmando na Europa do século XIX⁶⁶: a concepção liberal, “que defende a correlação entre propriedade privada e liberdade (isto é, a liberdade exige a desigualdade)”;

e a concepção democrática, “segundo a qual a liberdade baseia-se na igualdade, mas essencialmente na igualdade jurídica” (GRUPPI, 1987, p. 22). Assim, a democracia moderna necessitaria de uma nova base de valores à igualdade social subjetiva que se fazia fundamental. Uma base de valores políticos que mascararia as contradições sociais de classe, para que a nova ordem social, do privado, fosse constituída, a premissa da “aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à *propriedade privada*” (MARX, s.d, p. 31). Uma premissa que, por fim, estivesse respaldada pelo Estado moderno. Para que isso ocorra, como demonstra ainda Marx (s.d, p. 19-20):

[...] O Estado anula, a seu modo, as diferenças de *nascimento*, de *status social*, de *cultura* e de *ocupação*, ao deslocar o nascimento, o *status social*, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em *base de igualdade*, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como *Estado político* e só faz valer sua *generosidade* em contraposição a estes elementos seus.

A democracia moderna estaria fadada, em seus fundamentos liberais, a representar os interesses individuais. É nesse âmbito da relação social que o Estado burguês assegurará a liberdade do indivíduo como pressuposto das relações sociais na esfera da sociedade civil, na dimensão da sociedade regulada pela liberdade de mercado. Uma sociedade assegurada pelo equilíbrio do Estado de direitos humanos sem nenhum vínculo com a real sociedade de classes constituída ou que institui o indivíduo para si mesmo, não como um ser genérico situado nas relações sociais reais. O valor do indivíduo egoísta seria assim representado criticamente:

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua

⁶⁶ Gruppi (1987, p. 22) observa que, “neste continente, após as décadas de 1860 e 1870, teremos regimes liberais; teremos uma fusão de liberalismo e democracia, isto é, uma ampliação do sufrágio universal, da igualdade jurídica. Uma mistura de liberalismo e democracia que, no entanto, reafirma sempre o direito da propriedade, tutela sempre a iniciativa econômica e do desenvolvimento capitalista”.

arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, esses direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, s.d, p. 33)⁶⁷.

Essa moral burguesa individualista se contrapõe à dimensão de situar o ser social no processo histórico de sua constituição como ser genérico, coletivo, como classe. Uma constituição presente nos sujeitos coletivos que contestam a ordem social, como a das políticas sociais demandadas pelos movimentos sociais populares do campo por educação. Ou seja, na dimensão social os seres humanos são determinados pelas relações sociais predominantes em seu tempo, que já trazem os condicionantes da história social, interiorizadas nas lutas sociais. A condicionalidade da sociedade de classes é a própria relação contraditória entre o capital e trabalho, relação a qual coloca os seres humanos em relações sociais determinadas historicamente, a partir das próprias relações sociais que são forjadas pelos seres humanos. A superação dessa relação contraditória determina as lutas sociais numa realidade histórica na sociedade de classes, que não se efetivam pela simples vontade própria, individual e imediata, mas pela história que determinam socialmente o humano, também, como ser coletivo, como movimento social, como grupo ou fração de uma classe que impõe na sociedade suas necessidades materiais e subjetivas. Para Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada (MARX, 1978b, p. 329).

Por esses pressupostos acima pautados, as determinações históricas da sociedade capitalista são concebidas aqui como o contexto de origem das lutas sociais expressas pelos movimentos sociais do campo. São as contradições entre capital e trabalho que vêm acirrando

⁶⁷ Para Saes (2001, p. 61-62), “esse processo ideológico de individualização dos produtores diretos implica a frustração de um outro processo: o de constituição dos produtores diretos num coletivo orientado para a luta contra a exploração do trabalho. Numa formulação mais geral, pode-se dizer que todo Estado capitalista desorganiza politicamente as classes dominadas na medida em que individualiza os agentes de produção, impedindo-os de agir como *classes sociais* (ou, na terminologia clássica, de se converter em classes sócias ‘para si’)”.

o perfil de classe do Estado moderno e, ao mesmo tempo, desocultando a ideologia de um Estado acima das classes sociais, compreendido como um organismo racional: “[...] a realidade em ato da Idéia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, claro para si mesmo, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e por que sabe” (HEGEL, 1997, p. 204). Como constatou Polanyi (1988, p. 121), identificando mais um dos representantes da concepção liberal, “[...] Ricardo e Hegel descobriram, a partir de ângulos opostos, a existência de uma sociedade que não estava sujeita às leis do Estado, mas ao contrário, sujeitava o estado às suas próprias leis”.

Nessa compreensão, Hegel desenvolveu apenas um *formalismo de Estado*, ou seja, “o Estado como um Sujeito, a Idéia absoluta, que não guarda em si nenhum momento passivo, material”, de classe (MARX, 2005, p. 130). Ainda para Marx:

[...] relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil”. [...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base material real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciências. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1978a, 129-30).

As relações jurídicas na ordem jurídico-política burguesa da qual nos fala Marx não está dissociada da totalidade que encerra a produção da base material da vida dessa ordem jurídico-política.

Nas contradições postas para os movimentos sociais do campo, podem-se situar as lutas que esses forjam para buscar superar certas condições ou necessidades sociais para a existência humana de classe trabalhadora na sociedade capitalista de nosso tempo. A correlação de forças políticas que emergem dessas contradições sustenta a disputa de poder pela regulação diferenciada das políticas sociais no próprio interior do Estado capitalista. Ainda que configurado pelos valores e princípios históricos de um Estado representativo para todos, o Estado, pela sua forma de intervenção social não deixa de materializar tais

contradições, já que suas políticas sociais não consegue representar a ampla sociedade pelo pressuposto que o funda: a natureza antagônica de classe entre capital e trabalho. Ou seja, para a concepção marxiana, “a sociedade política, o Estado, é expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalam” (GRUPPI, 1987, p. 26).

Pretende-se, até aqui, trazer alguns elementos de referência para situar o Estado moderno como aquele arraigado a sua origem de relação de forças entre as classes sociais. Buscou-se, assim, situar como o Estado moderno traz uma configuração institucional mantida pelos fundamentos de sua origem histórica. Ao mesmo tempo, foi importante, para essa compreensão, abordar como os movimentos sociais populares do campo, como representantes da luta social por políticas sociais, estão envolvidos na esfera institucional do Estado moderno que em si é incapaz de resolver a “questão social” da qual ele está organicamente arraigado numa totalidade do sistema social. A luta desses grupos ou frações da classe trabalhadora seria por políticas sociais instituídas na própria contradição desse Estado. Portanto, o Estado de classe na atualidade seria, assim, colocado na sua condição de esfera política para que as relações de forças entre as classes instituas as políticas sociais em seu aparato.

No tópico precedente discutir-se-ão questões dessa institucionalidade do Estado de classes pela sua formação federativa, como aquela organização institucional-administrativa que caracteriza as ações intergovernamentais no Estado-nação instituído no Brasil. Isso sugere que as relações de classes alcançam expressão com esse tipo de organização porque os processos democráticos, que envolvem as decisões e implementações das políticas sociais, são aludidos a ela e indicam que as relações de forças sobre as políticas sociais são dimensionadas quando abordados a partir de uma forma particular de organização política, como o federalismo. No contínuo da análise sobre as relações entre o Estado e política social, considera-se importante discutir como uma natureza de institucionalidade do Estado no Brasil torna-se uma disposição de organização político-institucional acerca das políticas sociais, que também tangenciará a política por Educação do Campo. Por isso, considera-se importante tratar do Estado brasileiro na sua forma intrinsecamente relacionada à organização político-institucional, como aquela com forte influência na definição e implementação das políticas sociais em nosso país. Portanto, considerar-se-á que o federalismo é também uma particularidade das contradições do Estado de classe, mas organizados em esferas de poder que distribuem as suas contradições fundamentais.

4.3. Estado federativo: a partilha emaranhada das políticas sociais numa organização político-institucional

A importância aqui conferida à questão da organização político-institucional está relacionada ao que se compreende sobre o Estado brasileiro a partir de suas trincheiras de delegação aos fazeres e deveres sociais da esfera pública. Assim, a própria realidade das políticas sociais, em seus desdobramentos na prática social, é também decorrente do que é conhecido como pacto federativo, ou seja, daquelas relações ou ações conjuntas integradoras ou cooperativas entre os entes da federação brasileira: a União, os Estados e os Municípios. Como colocado por Furtado (1984, p. 45), “federalismo é o conceito mais amplo que tem sido utilizado para expressar a idéia de que a organização política deve basear-se na solidariedade e cooperação e não na compulsão”. Portanto, discorrer sobre as políticas sociais no Estado brasileiro, é do mesmo modo analisar como que essas relações de integração e cooperação se inserem num contexto crítico às possibilidades de definição e implementação das políticas sociais, lembrando, assim, sempre do que popularmente se conhece como “empurra-empurra” no Estado brasileiro. Afinal, as políticas sociais são tangenciadas por uma organização político-institucional federativa que impõe obrigações diferenciadas para os entes da nação-Estado Brasil. Todavia, avalia-se que a resposta para tal questão não pode ser atingida aqui na sua totalidade, mas se objetiva discutir certos elementos que a envolvem.

Para adentrar nessa discussão, algumas ponderações iniciais foram importantes de ser pensadas. Procurou-se com estas, até então, abordar como que o Estado é uma instituição moderna de classe em que as políticas sociais são, ao mesmo tempo, originárias das pressões ou lutas populares internalizadas na estrutura estatal, como também da natureza social do Estado; com isso reproduz a ordem hegemônica vigente, a partir de uma institucionalidade jurídico-política contraditória que funda a impossível pretensão de servir a todas as classes, frações ou grupos sociais.

Nesse sentido, enseja-se, além disso, compreender por que o Estado, organizado como federação, impõe também desafios para definição e implementação das políticas sociais. A formação político-institucional federativa brasileira sugere desafios para as políticas educacionais para campo, já que desta formação depende um sistema de cooperação entre os entes federados implicados, cada um deles, numa orientação político-ideológica em sua composição federal, regional e local. Seria essa forma de organização federada uma explicação das possibilidades alcançadas pelos movimentos populares do campo para

introduzir suas necessidades sociais por Educação do Campo com maior força na esfera federal numa conjuntura político-institucional do país? Será que as pressões ou lutas sociais por Educação do Campo deram-se na esfera federal porque nesta se encerram mecanismos institucionais para toda a federação? As políticas educacionais inseridas e definidas na esfera federal incorrem na perda de sua força de definição e implementação porque a configuração institucional federativa impõe certas contradições fundamentais às suas realizações ou esta questão é improcedente?

As análises que se faz aqui procuram demonstrar que a formação político-institucional do Estado federativo brasileiro está marcada pelos próprios fenômenos de ordem político-democrática. Esse é um âmbito de análise para compreender a fundação das relações político-institucionais no Estado como federação e como organização destinada a ser democrática entre os entes federados. Nesse sentido, as políticas sociais, forjadas a partir de uma ordem que se auto define como social democrática, manifestam as relações de interesses e forças na definição e implementação dessas políticas e na ação do Estado federativo em nosso país.

Os âmbitos de análises os quais servem de balizadores para esta reflexão permitem, à primeira vista, adentrar num campo de debates sobre a própria institucionalidade a que o Estado alcança. Neste sentido, discutir o domínio sobre o federalismo, em sua dinâmica de descentralização-centralização das ações, parece ser um debate sobre o perfil alcançado pelo Estado a partir do projeto social de democracia a que faz jus. Assim, o Estado brasileiro, a partir da organização sócio-política ou de sua estrutura institucional-administrativa parece impor a compreensão das relações intergovernamentais na federação brasileira como um arranjo complexo de processos de descentralização-centralização. Conforme Almeida (2005, p. 29), há uma tensão de convergência entre a centralização e descentralização, “impulsionadas por diferentes forças, com motivações diversas, produzindo resultados variados”. Como ainda demonstra esta autora, essa tensão “é constitutiva e sempre presente nas relações intergovernamentais na federação brasileira e produz diferentes resultados de acordo com a questão de política pública em pauta” (ALMEIDA, 2005, p. 39).

No federalismo brasileiro, a constituição da unidade nacional não se fez por via da resolução dos problemas de choques de nacionalidades, de conflitos para acomodar diversidades étnicas, lingüísticas e religiosas, mas está ligada à formação histórica do país por outras configurações próprias como nação. Como considerou Furtado (1984, p. 46), no federalismo brasileiro se coloca a questão da “dependência de certas regiões com respeito a

outras, de dessimetrias nas relações econômicas, de transferências unilaterais de recursos encobertas em políticas de preços administrados”. A formação sócio-política, em suas cristalizações político-regionais de relações integradoras entre os entes federados, de sistema político, de representação e como projeto social democrático, torna-se uma das questões fundamentais da formação do país como Estado-nação. Conforme Kugelmas; Sola (1999, p. 67):

O que está aqui em causa é o quadro de clivagens regionais, notoriamente marcado por notáveis desigualdades, a fragmentação do sistema político, as dificuldades da representação e a questão da indefinição – não apenas institucional ou administrativa – do escopo e alcance da atividade estatal e da divisão de competências entre os três níveis de poder.

A nação brasileira, como constituição político-institucional à formação de uma federação, passa pelas relações de poderes regionais, pelos quais os entes dessa federação se confluem em competências para regular as políticas sociais. Para Kugelmas; Sola (1999) como característica do modelo federativo brasileiro, temos um grande número de competências conjuntas sem definição clara entre os três níveis de governos: Federal, Estadual e Municipal, o que “é um dos problemas mais ponderáveis no equacionamento da descentralização das políticas sociais” (KUGELMAS; SOLA, 1999, p. 70). Um fato que Souza (2005, p. 119) vai definir como “a escassa existência de mecanismos de coordenação e cooperação intergovernamentais, tanto vertical como horizontal, coibindo a criação de canais de negociação que diminuam a competição entre os entes federados”.

Do mesmo modo, as relações entre os três entes federados no Brasil, ou a “existência de áreas de atuação comuns”, nestas três esferas de governo, torna-se “uma característica marcante do ordenamento relativo à responsabilidade pública para com as políticas sociais” (FARENZENA, 2006, p. 60). Uma idéia também sugerida por Afonso (2004, p. 04), quando de um modo semelhante se refere à formação da federação a partir do processo de descentralização:

A descentralização aqui não resulta de uma opção de políticas públicas de um governo, nem mesmo é apenas uma estratégia fiscal da política econômica – tem um *status* muito maior, intimamente vinculado à estrutura permanente que se deu à federação brasileira em sua Constituição (sem contar que esta forma de organização do Estado é dotada desde a primeira Constituição republicana ao final do século XIX).

Em confluência com esses aspectos presentes na formação do federalismo brasileiro, tomando como referência a definição das políticas sociais, temos um processo que se desloca

para um federalismo centralizado, ou para um federalismo cooperativo. A especificidade do modelo predominante está fundada a partir da natureza das relações intergovernamentais. No modelo de federalismo centralizado, pelas ações dos agentes administrativos de um governo nacional, temos os estados e governos locais envolvidos fortemente nos assuntos subnacionais, predominando nos processos de decisão e no controle dos recursos financeiros. Já no modelo de federalismo cooperativo, este se caracteriza “por formas de ação conjunta entre esferas de governo, em que as unidades subnacionais mantêm significativa autonomia decisória e capacidade de autofinanciamento” (ALMEIDA, 2005, p. 36). Ou seja, esse segundo parece ser caracterizado como um modelo vigente no Brasil, de centralização com descentralização, trazendo consequências importantes às vigências das políticas sociais, extrapolando a esfera pública à provisão das políticas sociais. Como observa esta autora, nesse modelo cooperativo:

Em alguns casos, transferiu-se a governos subnacionais a prerrogativa de decidir o conteúdo e o formato das políticas. Em outros, estados e municípios tornaram-se responsáveis pela execução e gestão de políticas e programas definidos em nível federal. Finalmente, governos transferiram aos organismos não-estatais a provisão de serviços sociais (ALMEIDA, 2005, p. 36).

O que talvez se possa notar sobre a definição e implementação das políticas sociais, já que o federalismo brasileiro é demarcado pelas questões de agenda político-institucional de relações entre seus entes federados, é que o processo político determina o sucesso da integração ou cooperação das atribuições a essas políticas a partir dos princípios da descentralização. Esses aspectos de inferência ao modelo de federalismo brasileiro servem para compreender nossa formação político-institucional, quando dela presume-se, ainda assim, que “tudo indica que as correlações políticas específicas das instâncias subnacionais são determinantes para a descentralização bem sucedida” (KUGELMAS; SOLA, 1999, p. 76). Nesse sentido, as relações intergovernamentais, como um dos importantes âmbitos desse processo da constituição da federação brasileira, influenciam, assim, os resultados alcançados pelos processos de descentralização na efetivação das políticas sociais, o que não será diferente das ações políticas que interferem nos atuais estágios diversificados de implementação da Educação do Campo nos entes federados.

Associados à democracia, os processos de descentralização-centralização política e institucional-administrativo no federalismo brasileiro podem ser tomados como âmbitos de análise da formação do projeto social de democracia acerca das políticas sociais. A

contradição principal apontada como a não-democratização, diz respeito ao processo de fechamento da participação da sociedade civil, como também, à centralização das decisões num governo central frente às políticas sociais. Essas manifestações antagônicas à democracia e, conseqüentemente, à descentralização, estão relacionadas ao predomínio da centralização política e institucional ainda do regime militar. Esse é um dos argumentos sustentado por Sallum Jr. (1996, p. 32), quando diz que “a nova federação, por um lado, reduziu drasticamente o poder dos estados federados e, portanto, dos grupos dirigentes regionais, e, por outro, fez dos governantes estaduais executores de políticas públicas definidas no âmbito nacional”.

O regime militar foi um expoente, nesse caso, quanto às relações político-institucionais anuladoras da participação social da sociedade civil. Conjuntamente, a autonomia dos poderes subnacionais também é levada à mesma anulação, já que aos entes da federação cabiam, ainda que de modo descentralizado, colocar em execução as políticas definidas pelo governo central. Esses dois processos de anulação são descritos por Sallum Jr. (1996, p. 39), ao retratar o período da primeira década desse regime de governo, como o isolamento da “política da variabilidade da vida social e discipliná-la no molde definido pelo ‘núcleo revolucionário’ que comandava o Estado”. Ou seja, como sugere o autor, as forças políticas ou de poder do regime militar foram responsáveis por essa anulação, pois:

Construíram ao redor do poder central um conjunto de casamatas que filtravam as pressões da sociedade sobre o Estado – uma política de desmobilização social e de bloqueio da expressão política autônoma das concentrações urbanas. E, para reforçar a unidade política do Estado, enfraqueceram e uniformizaram de acordo com as determinações do governo federal, entre outras coisas, os centros de poder regional que pudessem desafiar o governo central (SALLUM JR., 1996, p. 39).

A transformação do formato do federalismo nacional em seu período autoritário, no que se refere ao processo positivo da descentralização, naquelas duas esferas de decisões, da participação social e da descentralização das decisões e implementação das políticas sociais, foi apontada, às vezes, de modo unívoco a uma relação auto-determinante para a formação do projeto social de democracia para essas políticas. Geralmente, balizada como objetivo comum na cena política brasileira, tendo em vista os preceitos conjugados pelas motivações ideológicas que a sustentam, como a idéia da eficácia técnica associada à diminuição de encargos, a descentralização estaria, assim, anunciada como princípio à eficiência das políticas sociais. Vindo a democracia atualmente a ser associada aos processos de decisão e

participação descentralizados, de certo modo, essa relação auto-determinante é questionada, justamente porque a descentralização está condicionada às possibilidades estrutural-econômicas e institucional-administrativas para efetivar as políticas sociais que dela consubstanciariam. Essa é uma suspensão colocada por Kugelmas; Sola (1999, p. 74-75), para quem:

Mais recentemente, coloca-se em dúvida a automaticidade dos benefícios da descentralização é; como descentralizar com êxito quando faltarem a estados ou a municípios as condições administrativas, financeira e institucionais para implementar programas? A precariedade dos mecanismos de accountability também conspira contra os entusiasmos mais ingênuos.

Uma situação que parece ser agravada quando isso vem fortemente acompanhado por transações gerenciais dos recursos envolvidos entre os entes federados frente à responsabilidade pela gestão de políticas sociais, não resultando em respostas muito positivas à resolução das necessidades sociais. Fato este anunciado por Arretche (1999, p.115), caracterizado no interior dos problemas da barganha federativa:

Dadas as dimensões da pobreza brasileira e, portanto, da população-alvo dos programas sociais, a gestão de políticas sociais em nosso país tende a ser simultaneamente cara e inefetiva, na medida em que tende a consumir um elevado volume de recursos e apresentar baixos níveis de proteção efetiva. Neste caso, nas situações em que os custos políticos e/ou financeiros da gestão de uma dada política forem avaliados como muito elevados, a barganha federativa consiste em buscar atribuí-los a um outro nível de governo. Tais custos serão tanto maiores quanto mais elevados forem os recursos exigidos pela engenharia operacional de uma dada política e na medida direta da extensão legal do escopo de beneficiários

O modo unívoco de abordagem da relação auto-determinante entre descentralização e a formação do projeto social de democracia quanto às políticas sociais, parece estar associado a um contexto sócio-político importante na cena política brasileira. O conhecido movimento de abertura democrática, que se instalou no país no início da última década de oitenta do século passado, era tido como uma conjuntura importante a tais propósitos do rompimento da centralização autoritária do regime militar, ampliando a democracia a partir do acréscimo, como já dito, da eficiência do governo e eficácia daquelas políticas. A suposição principal, nessas circunstâncias, era sustentada pela prerrogativa que ao fortalecer as instâncias subnacionais, particularmente os municípios, “permitira aos cidadãos influenciar as decisões e

exercer controle sobre os governos locais, reduzindo a burocracia excessiva, o clientelismo e a corrupção” (ALMEIDA, 2005, p. 29).

Do mesmo modo, o movimento de abertura democrática trouxe novos elementos ao ordenamento político-constitucional no federalismo brasileiro. As circunstâncias presentes no período são também apontadas como a experiência de um federalismo democrático, marcado pela ampla mobilização social com substâncias próprias (CAMARGO, 2001). Outra relação institucional-administrativa, entre os entes federados, foi estabelecida a partir da Constituição de 1988, chamada de federalismo trino, municipalista e participativo. Um federalismo com características de federalismo cooperativo, formado por uma relação de parceria entre a sociedade civil e as três esferas de governo na construção de políticas sociais no nível local à garantia da cidadania, que atenuassem as desigualdades sociais. Essas circunstâncias, todavia, estavam associadas a um movimento mais amplo em âmbito mundial, como um período de rompimento de um modelo de Estado desenvolvimentista e corporativo, até então fortemente estabelecido no mundo e no país na ordem capitalista. Como mesmo demonstra Camargo (2001, p. 316):

Na década de 1980, tudo mudou. O modelo desenvolvimentista e o Estado corporativo entraram em crise profunda, acompanhando o surto liberal que novamente se estendeu pelo mundo, acelerando a expansão das empresas transnacionais, a integração dos mercados e o ingresso dos países desenvolvidos na Era da Informação. Nesse contexto, a gestão descentralizada das empresas e dos governos ganhou magnitude, generalizando-se por todos os continentes junto com a promoção da sociedade civil e das organizações não-governamentais. Era o Estado burocrático, promotor do desenvolvimento, transformando-se em Estado indutor e coordenador de políticas públicas, cada vez mais submetidas à órbita da regionalização e do poder local.

É nesse novo quadro político-institucional que as políticas sociais são colocadas em um outro desenho de estrutura organizacional para gerir as suas definições e implementações. Essa nova estrutura atingiu as mais diversas políticas sociais, excluindo a área da previdência social, a educação fundamental, assistência social, saúde, saneamento e habitação popular. Ou seja, como apontou Arretche (1999, p. 111), a partir desse novo contexto sócio-político e econômico, foram “implantados programas de descentralização que vêm transferindo, paulatinamente, um conjunto significativo de atribuições de gestão para os níveis estadual e municipal de governo”.

Ao mesmo tempo, as atribuições são mantidas a específicas esferas federadas, o que nos indica a existência das possíveis regulações contraditórias no âmbito da complementaridade ou cooperação intergovernamental entre as políticas dessas esferas. Por exemplo, é na esfera federal que certas diretrizes às políticas públicas, como aquelas referentes à educação, são definidas, porque é desta esfera que tal atribuição incumbe-se de ser aprovacionada, ainda que não existam “dispositivos constitucionais regulando a cooperação entre a União e os estados ou sua consulta mútua” (SOUZA, 2005, p. 115). Essa questão traz alguns elementos para compreender porque a Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são provisões possíveis de ser instituídas na esfera federal, como também trazendo seus limites institucionais de implementação às esferas estaduais e municipais.

No que se refere à educação, numa visão que sugere ser basicamente constitucionalista, pode-se expressar que as prerrogativas de “todas as competências e limitações dos entes federados encontram seu fundamento de validade na mesma fonte, isto é, na Constituição Federal” (CURY, 2006, p. 124). Por essa visão podemos constatar ênfases às atribuições de cada ente federado, como um “sistema de repartição de atribuições”, e que, por muitas vezes, são lembradas as funções privativas, por exemplo, da União no que se refere à organização da educação nacional. Ênfases que podem tomar um sentido, quiçá, também consensualista, dado o fato de nos lembrar “de sermos uma União, há que haver uma finalidade comum sentido geral, com regras e normas de modo a se obter uma harmonia interna e a realização de fins” (CURY, 2006, p. 124). Mas, essencialmente, é uma visão que pretende descrever os atributos jurídico-políticos comuns aos entes federados, ao mesmo tempo em que se remete à análise das políticas educacionais também por tais elementos. Ou seja, como aborda Cury (2006, p. 113-114):

Mas faz sentido verificar a responsabilidade da União em matéria de educação. Afinal, a educação é nacional porque se assenta em diretrizes e bases nacionais (XXIV do art. 22 da Constituição federal de 1988) e cuja elaboração é da competência privativa da União. Com base nesse artigo, o Ministério da Educação (MEC) exerce um papel único na organização da educação nacional. Também nos artigos 206 e 208 explicitam, respectivamente, os princípios nacionais do ensino e os deveres do Estado para com a educação. E, no caso do art. 214, incumbe ao MEC tomar iniciativas conducentes ao Plano Nacional da Educação (PNE). [...] Por isso, a investigação e análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe aos Estados, aos municípios e ao Distrito Federal, com suas características diferenciadas e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais. Isso não quer dizer que a União deva fazer letra morta de sua função. “redistributiva e supletiva”, tal como consta do § 1º do art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Pode-se dizer, com isso, que a formação, em modelo de federalismo, do país como nação, no que pesem suas convergências no processo de descentralização-centralização, é uma marca própria da sua constituição histórica. Ao mesmo tempo, o federalismo, como modelo social institucional na democracia intergovernamental, não subtrai as mediações sócio-políticas de classes, nessa particular formação institucional-administrativa do Estado-nação brasileiro. Portanto, as ações entre os entes federados não podem ser analisadas a partir de princípios de organização político-administrativas sem que entrem em cena as posições de classes concretas, expressas por cada governo instituído nos entes federadores. São essas posições que significam as mediações sócio-políticas que caracterizam formas de ações específicas em cada contexto regional ou municipal acerca das políticas sociais. A situação da Educação do Campo em cada ente federado é uma conjunção de contradições a partir da relação de classes do e no Estado, das relações de forças advindas das lutas ou pressões sociais e, como aqui também referidas, dos fatores das disposições de organização político-administrativas federativas de colaboração ou cooperação entre esses entes federados.

No último tópico deste capítulo, abordar-se-ão algumas outras contradições que aprofundam ou expressam as limitações do Estado capitalista acerca da implementação de políticas sociais à classe trabalhadora. Essas limitações são aquelas caracterizadas como decorrentes do ideário ante as políticas sociais de caráter democrático decorrentes do Estado nas últimas duas décadas do século XX, e que se constituem no Brasil em sua formação mais acabada na década de noventa. É importante lançar-se a essa discussão, porque a emergência do movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento de base social e educativo, está situado nesse contexto histórico, o que sugere que ele é uma representação das relações de forças acerca das políticas sociais. Relações de forças, a partir das lutas ou pressões sociais, como já abordadas até aqui, que tangenciam a forma como Estado de classes aprofundará as suas limitações históricas à “questão social” ou às políticas sociais para a classe trabalhadora nessa década.

4.4. O Estado brasileiro e ideário neoliberal: políticas sociais em outros limites

Discutir-se-á, principalmente, neste tópico, no contexto político e econômico da hegemonia neoliberal no Brasil, alguns desafios que se impõem à classe trabalhadora em geral sob a financeirização do capitalismo. Decorrente disso, o surto liberal, apontado acima por Camargo, como tragédia singular que chegou com maior envergadura na década de noventa do último século na sociedade brasileira, e duradoura até nossos dias, vem entrelaçado pela hegemonia política e econômica neoliberal, que coloca o projeto social as vias de fato pela financeirização do capitalismo. Eis um novo desafio na formação do projeto social de democracia para o país, pelo qual o Estado foi tangenciado por um novo perfil ideológico e político-institucional.

Essas são algumas das questões desse processo, e como elas influenciam as políticas sociais, que serão abordadas agora, pelas quais servirão de parâmetros à discussão mais específica sobre a educação nesse contexto, em outro momento deste trabalho. Serão também abordadas porque se compreende que a emergência do movimento “Por uma Educação do Campo”, nesse contexto, sugere uma tomada importante sobre como a “questão social” foi ainda mais acirrada ou aprofundada com essas reformas, fazendo com que os movimentos sociais do campo expressem suas necessidades e ação política num contexto adverso às políticas sociais, como abordado no capítulo três. Nesse sentido, o contexto das reformas neoliberais, nessa década, constitui um âmbito de abordagem para que se possa significar, de certo modo, a participação ativa de reação às transformações estruturantes ao Estado pelos movimentos sociais do campo, no qual o movimento “Por uma Educação do Campo” está circunscrito.

Tratar das questões subjacentes à esfera estatal, buscando suas relações com o contexto social, econômico e político na institucionalidade capitalista no neoliberalismo, remete ao debate atual das transformações sociais em ordem global. Em particular o período histórico do “auge dos teólogos do livre mercado”, em que “o Estado foi solapado mais ainda pela tendência de desmontar atividades até então exercidas, em princípio, por órgãos públicos deixando-as entregues ao ‘mercado’” (HOBSBAWM, 1995, p. 414). No âmbito da decisão democrática sobre as políticas sociais, os princípios dos direitos sociais encontram-se acirrados, como possibilidade à efetivação de suas necessidades em políticas sociais, a partir das contraposições relacionadas àquelas operações que limitam a ação do Estado como uma reação teórica e política aos intervencionismos e à busca de “bem-estar”. Operações que

deslegitimam outras possibilidades de valores sociais além dos que são promovidos pela lógica capitalista concorrencial (ANDERSON, 1996).

Por essa reação prática, teórica e política, o mercado se impôs por toda parte, como “uma característica essencial da sociedade atual” (GOUNET, 2000, p. 96). A questão fundamental, ainda que limitada em suas próprias contradições, é sobre como a tendência da predominância, na evolução do capitalismo, da política econômica sobre a política social se efetiva por uma corrente ideológica que promulga a limitação da ação do Estado em certas questões sociais. Ou seja, se confirmaria essa tendência?: “A prioridade ficara toda com a política econômica e a restante, principalmente no Brasil, torna-se resto mesmo” (VIEIRA, 1992, p. 23).

Essa tendência indica a necessidade de abordagens sobre o papel das ações políticas desempenhadas pelo Estado no atual estágio da sociedade capitalista. Parece não deixar de indicar, ainda, o importante papel que o Estado vem cumprindo como esfera fundamental para a reprodução capitalista, como aquela já um pouco apontada a partir de Mészáros (2006, p. 160), em que “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Ou seja, “o capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno”. O que permite discorrer que a reforma do Estado, no contexto das políticas neoliberalizantes, invocam outros limites às políticas sociais para a classe trabalhadora, que já são elas próprias resultado da constituição contraditória desse Estado de classes.

Dentro do âmbito de princípios da democracia de mercado, compreendido como re-fundação do liberalismo, o neoliberalismo reacende ainda mais a diferença de poder na sociedade civil e no Estado. Uma das operações centrais sobre as questões políticas, dentro do campo de lutas, está em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder. Este controle do Estado passa também por modelar o espaço público pelos “padrões do privado”, como observa Moraes, por seus “diferentes modos de descentralização e dispersão de operações [...] são pensadas como formas de introduzir o *ethos* privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas” (MORAES, 2002, p. 22).

O Brasil entra nas duas últimas décadas do século passado num novo padrão de acumulação e reorganização do projeto de desenvolvimento capitalista. O processo de estabilização veio se legitimado por uma tentativa, de certa forma efetivada, de consenso

sócio-político e administrativo-institucional ao combate aos desequilíbrios fiscais e à superação do projeto nacional-desenvolvimentista. Ou seja, como afirma Kugelman & Sola (1999, p. 71), “assim, reforma profunda do aparato estatal e integração competitiva na ordem econômica internacional globalizada passam a ser as palavras de ordem”. Uma hegemonia severamente constituída no então conhecido governo FHC (o “príncipe” dos sociólogos), pela qual a esfera pública foi usurpada do poder de decisão da totalidade da sociedade, como destruição ainda inconclusa e que precisamos compreender para poder “decifrar as condições materiais de tal socialização real, vigente, caracterizada por um quadro de *alienação do público*” (MAAR, 2006, p. 42).

As relações de mercado, como socialização real predominante, corroboram, portanto, para a retração de forças contrárias ao projeto político-econômico do capital atual. Essa dificuldade, pela qual as alternativas ficam difíceis de serem forjadas, é exemplificada quando os sindicatos dos trabalhadores, os movimentos sociais populares e os partidos de esquerda perdem terreno na construção de respostas radicais à atual crise que avassala a classe trabalhadora. Para Oliveira (1998), discutir esta tragédia passa pela questão da política “numa era de indeterminação”. Qual seria o perfil do Estado no desmanche do Estado de Bem-Estar⁶⁸ nesta era de indeterminação para Francisco de Oliveira?:

O ataque da direita aos gastos sociais públicos propõe, outra vez, em lugar do Welfare State, o Estado caritativo ou assistencialista. Tentando destruir a relação do fundo público com a estrutura de salários, a correção das desigualdades e dos bolsões de pobreza [...] será deixada à caridade pública ou a uma ação estatal evasiva e eventual. Isto é o melhor dos panoramas, pois convém não deixar de pensar no pior, que seria uma mescla altamente perigosa de assistencialismo e repressão. Na crise atual, que re-define a própria crise do Welfare State, a direita não propõe o *desmantelamento total* da função do fundo público como antivalor. O que ela propõe é a destruição da regulação institucional com a supressão das alteridades entre os sujeitos sócio-econômico-políticos (OLIVEIRA, 1998, p. 46).

O projeto liberal em plena afirmação, restaurado pelo neoliberalismo na América Latina e no Brasil nas últimas décadas do século passado, evidencia sua real força de produção

⁶⁸ King (1988) caracteriza as diferenças de contextos, com base do Estado de Bem-estar Social nos países desenvolvidos e que servem de comparação com os latino-americanos. Conforme esse autor, “diversos governos ocidentais procuram reduzir ou controlar o crescimento do setor público característico do estado de bem-estar moderno. Embora esse grupo inclua países como a Dinamarca e a Holanda, é nos Estados Unidos e na Inglaterra que esta tendência tem sido mais pronunciada”. O autor vai, portanto, desenvolver argumentos que justificariam a dificuldade das reformas nesses países, pois estas teriam pela frente as conquistas e/ou a cidadania culturalmente solidificadas. Ou seja, para ele, “há fontes de apoio ideológico e institucional cercando o estado de bem-estar que não serão facilmente demolidas, pois estão firmemente integradas à estrutura da sociedade e aos seus processos de consumo e produção” (KING, 1988, p. 56).

social, quando atua no cerceamento da política e dos conflitos⁶⁹. As reivindicações dos trabalhadores, de modo geral, entre eles, os camponeses, quando não reprimidas, são tomadas como indiferentes e sem temor, mas “o mesmo não ocorre quando a ameaça vem dos capitalistas” (BORON, 2004, p. 45). Formas de ação social que no Estado se constituíam até então são colocadas no limbo do que é apresentado como um projeto ultrapassado. Ultrapassado, porque procurava instituir a compatibilização da desigualdade com o individualismo de mercado e superar a distribuição mais larga, coletiva, pública, da riqueza, como exemplos das ações sociais presentes nas versões de Estado de Bem-Estar social em nosso mundo ocidental⁷⁰.

É o econômico ainda mais acima do social no neoliberalismo, quando o consenso de uma estabilidade de projeto de modernização do capitalismo “é sempre a das expectativas dos mercados e dos investimentos, nunca é a das expectativas das pessoas”. Nessa relação, para Paoli (1999, p. 8), “este projeto decreta uma espécie de esvaziamento do mundo social como condição do que se entende como ‘democracia’”, redimensionando ou “agregando-lhe a idéia de um admirável mundo novo e de uma reatualização final da liberdade”. Portanto, a mediação democrática formal estaria também restaurada à possível estabilidade assegurada ao firmamento desse futuro promissor do projeto liberal, pelo qual os governantes assaltam a memória coletiva e histórica das condições e dos processos que mantêm as desigualdades sociais nacionais e a reprodução da miséria. Assim como, as reatualizam tradicionalmente a partir da “repetitiva obsessão com a miragem de uma modernidade homogênea e emparelhada com os países de capitalismo avançado” (PAOLI, 1999, p. 9).

Sobre essa nova etapa do capitalismo, as discussões sobre a globalização, de sua própria estrutura econômica e de sua sustentação política, formara-se um contexto crítico às relações de forças sociais⁷¹. Frigotto (1998) iria se referir a esse processo e as suas consequências

69 Para Schwarz, Francisco de Oliveira iria apontar, em uma de suas teses cara, como constituiria o papel na burguesia na formação do consenso nacional, em sua necessidade de manter-se no poder, durante a era Collor e a do plano cruzado. Ou seja, “segunda a qual a burguesia brasileira se aferra à iniciativa unilateral e prefere a desordem ao constrangimento da negociação social organizada”. (SCHWARZ, 2003, p. 22).

70 As formas de políticas sociais no Estado de Bem-estar são assim caracterizadas por Chico de Oliveira: “A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos” (OLIVEIRA, 1998, p. 20).

71 Ianni (1994, p. 13) abordou algumas dessas questões, referindo-se às transformações estruturais no capitalismo mundial: “A dinamização das forças produtivas, em escala mundial, agiliza os deslocamentos e as realocações. E como tudo ocorre simultaneamente a um intenso e generalizado processo de inovação tecnológica, são muitos os trabalhadores expulsos do processo produtivo, nas fábricas urbanas e nas atividades agropecuárias, de mineração, de extrativismo. A adoção de técnicas produtivas e processos de trabalho capital-intensivo, em geral baseados na eletrônica, automação, microeletrônica, informática e outros procedimentos inovadores, dispensa trabalhadores, ao mesmo tempo em que exige outras formas de adestramento. São muitos os que começam a ser desempregados ou subempregados em caráter mais ou menos permanente,

perversas para os excluídos⁷² nesse sistema, trazendo os princípios ou ideais que o sustentam. Conforme sugeriu, “a globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica” da alternativa dominante no final do século passado (FRIGOTTO, 1998, p. 46). Dessa forma, as relações de exclusão, ou inclusões, intensificadas por essa forma de regulação social, pautadas por esse novo ajuste no capitalismo mundial, explicaram-se pela “letalidade deste novo bloco histórico (que recebe o nome de globalização, reestruturação produtiva, etc.) que vem se forjando, e se assenta, de um lado, na afirmação de seu caráter inevitável e, de outro, na naturalização de suas conseqüências” (FRIGOTTO, 1998, p. 47).⁷³ Conseqüências que atuariam na então cidadania radicalmente pouco ampliada no país, como em outros, ou seja, na “‘descidadanização’ de grandes setores sociais”, por serem estes vítimas dos critérios econômicos ou contábeis predominantes ante às “categorias éticas, normativas, ou pelo menos extra-mercantis” (BORON, 2004, p. 27).⁷⁴

Para as sociedades da periferia do capitalismo mundial que não passaram pela fundação das bases concretas do Estado de Bem-estar Social, este projeto de esvaziamento do Estado joga ainda mais por terra esta própria fundação⁷⁵. Nesta versão do projeto liberal restaurado, declara-se o projeto de democracia de mercado, gerencial, inexorável, que é negador da vida política. Uma perspectiva que atira para o esquecimento a inquietação com o social, decididamente, a vida política para uma memória remota, pois é tomada como esfera social de decisão pública ultrapassada. Em conseqüência, temos o jogo das livres capacidades individuais sobressaltadas como medidas controladoras do bem-estar e das esperanças de um

ou por longo prazo. Ao exército industrial de reserva, agrega-se um continente dispensável, uma espécie de subclasse, no sentido de situar-se abaixo das classes sociais que parecem compor habitualmente a dinâmica da sociedade”.

72 Martins (1997, p. 26) afirma que, de fato, por uma abordagem sociológica, a exclusão não existe. Para este autor, “ela é, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo; um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual”. Ainda para ele, essa sociedade vem criando “uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais do desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o período da passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório” (MARTINS, 1997, p. 33).

73 O autor trazia, em sua leitura, uma crítica à filosofia que fundamenta essa doutrina que para ele está representada pelo “liberalismo clássico, [na qual] postulava a igualdade, ainda que os mecanismos fossem desqualificadores. Agora, simplesmente justifica-se a desigualdade” (FRIGOTTO, 1998, p. 47).

74 Parece que temos aqui uma remissão ao conceito de não cidadão, o lumpen-proletariado: “O lumpen-proletariado, esse produto passivo da putrefação das camadas mais baixas da velha sociedade, pode ser arrastado ao movimento por uma revolução proletária; todavia, suas condições de vida o predispõem mais a vender-se à reação”. (MARX & ENGELS, 2004, p. 55).

75 Oliveira pode também nos esclarecer sobre esta questão, quando discute sobre o processo de revolução burguesa não ocorrida no Brasil: “[...] a expansão do capitalismo no Brasil repousará, essencialmente, na dialética interna das forças sociais em pugna; serão as possibilidades de mudança no modo de acumulação, na estrutura do poder e no estilo de dominação, as determinantes do processo. No limite, a possibilidade significará estagnação e reversão à economia primário-exportadora. Entre essas duas tensões, emerge a revolução burguesa no Brasil. O populismo será sua forma política, e essa é uma das ‘especificidades particulares’ da expansão do sistema. Ao contrário da revolução burguesa ‘clássica’, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais não existirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais. Aqui, passa-se uma crise nas relações externas com o resto do sistema, enquanto no modelo ‘clássico’ a crise é na totalidade da economia e da sociedade” (OLIVEIRA, 2003, p. 63).

mundo melhor, sonhado em cada esfera particular de agudeza e conformação. A exclusão atinge novas formas na sociedade; novas representações para caracterizar a exclusão social são forjadas como explicação para as novas formas que assumem esses fenômenos estruturais. Para Paoli (1999, p. 10) significa que alguns desses mesmos efeitos resultam de uma democracia naquela versão estreita, gerencial:

Ao desconectar os lugares que as pessoas têm no mundo de seus direitos, a democracia nesta versão se provincianiza, instalando abertamente a seletividade, exibindo sem pudor a exclusão e a desigualdade e prometendo sem remorso felicidade e riqueza aos que sobreviverem por astúcia, por estratégias, por sorte, por adaptação, por mimetismo voluntário (PAOLI, 1999, p. 10).

O que se compreende dessa nova “sociabilidade democrática” de mercado é a própria realidade social de barbárie no novo Estado do contratualismo mundial⁷⁶. Ocorre a emergência de uma subclasse de excluídos, que não está mais representada apenas pela classe trabalhadora tradicional, mas por uma complexidade de agrupamentos sociais, formados pelo processo de exclusão social redimensionado. Esse é um processo mundial, que atinge também os países centrais do capitalismo, ao mesmo tempo em que agrava toda a história de exclusão dos pobres⁷⁷ já existentes nos países periféricos do capitalismo mundializado.

No Brasil, o desafio estaria em barrar esse processo de exclusão de proporções gigantescas, como desafios à refundação de nossa sociedade. Pela metáfora do “ornitorrinco”, muito semelhante a então sugerida do “Frankenstein”, como outra figuração que faz, Oliveira descreveria o atual *estatus quo* a qual nos encontramos. Uma descrição extensa que se avalia como necessária. Ou seja, em que país se vive:

Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *dunque* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançado, *tatibitate*, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviço muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que

⁷⁶ Oliveira coloca tais questões como o “fascismo neoliberal”, a violência restaurada na barbárie social em potencial e real como um novo código de sociabilidade: “No limite, a regressão ao contrato mercantil tende, por analogia, à mesma regressão do nazi-fascismo. Sendo impossível, dada a complexidade da sociedade, voltar-se ao contrato mercantil, a violência explícita como moeda de troca nas relações sociais, até no cotidiano: a violência é o novo código da sociabilidade”. (OLIVEIRA, 1998, p. 230).

⁷⁷ Para Martins, “‘excluído’ e ‘exclusão’ são construções, projeções de um modo de ver o próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. O discurso sobre exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. Dificilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico” (MARTINS, 2002, p. 30-31).

sofisticados; noutra, extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco-negro”: agora será a previdência social, mas isso o privará exatamente de redistribuir a renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p. 133-150).

Diante da privatização do público, a construção da esfera pública, como uma “economia de mercado socialmente regulado”, é apresentada como sinônimo de democracia e consolidação de instituições políticas democráticas. A refundação do Estado é apontada por Oliveira como a “revolução copernicana” neste campo. O desmonte do Estado de Bem-estar social viria a demarcar com mais clareza as contradições de classe no atual estágio do capitalismo – “*transformada* em luta de classes” –, basicamente a partir dos lugares destas na utilização e distribuição da riqueza pública, do fundo público. Essas contradições, também parecem apresentar novos desafios nas próprias lutas sociais para a constituição de uma sociabilidade política (OLIVEIRA, 1998).

A defesa da esfera pública levaria em conta a contradição do predomínio do mercado, da propriedade privada e dominação exclusiva do Estado pela burguesia a partir dos automatismos do mercado, juntamente com a perversa tendência à concentração e à ampliação da exclusão. Uma discussão que considerou a estruturação dessa esfera, ainda que nos limites do desse Estado classista. Para Oliveira (1998, p. 39), essa esfera permitiria, nos limites das “incertezas previsíveis”, “avanços sobre terrenos antes santuários sagrados de outras classes ou interesses, à condição de que isto se passe através de uma re-estruturação da própria esfera pública, nunca de sua destruição”. Portanto, para ele, representaria “de um ponto de vista mais alto e mais abstrato, o fato de que agora ‘os homens fazem a história e sabem por que a fazem’”⁷⁸.

⁷⁸ Ainda, como esclarece esse autor, sobre o seu sentido a existência da esfera pública no Estado de Bem-estar social: “[...] o resultado surpreendente é que a esfera pública e a democracia contemporânea afirmam, de forma mais peremptória que em qualquer outra época da histórica, a existência dos sujeitos políticos e a prevalência de seus interesses sobre a pura lógica do mercado e do capital” (OLIVEIRA, 1998, p. 42).

Nessa discussão sobre a esfera-pública, considera-se que essa é uma das mais importantes questões apontadas, pois remete à compreensão do significado da privatização do público. Coloca a questão nas próprias bases estruturais da orgânica relação entre o privado e o público, enquanto uma relação necessária de se reproduzir como sistema capitalista estruturado nas relações de classe na história político-econômica do país⁷⁹. O Estado passa a ser compreendido como uma esfera privatizada pelo capital para sua própria reprodução, visto que é o fundo público que o revigora na sua auto-sustentação ou ampliação de capitais. Cabe, assim, atentar para os aspectos mais detalhados dessa relação, para que seja possível desmistificar a totalidade de elementos que nos envolve:

A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público. Ela se objetiva pela chamada falência do Estado, pelo mecanismo da dívida pública interna, onde as formas aparentes são as de que o privado, as burguesias emprestam ao Estado: logo, o Estado, nessa aparência, somente se sustenta como uma extensão do privado. O processo real é o inverso: a riqueza pública, em forma de fundo, sustenta a reprodutibilidade do valor da riqueza, do capital privado. Esta é a forma moderna de sustentação da crise do capital, pois anteriormente, como nos mostrou a Grande Depressão de trinta, assim como todas as grandes crises anteriores, o capital simplesmente se desvalorizava (OLIVEIRA, 1999, p. 68).

Construir uma abordagem sobre a esfera democrática, como aquela que se institui como mediadora aos interesses da classe trabalhadora, sugere levar em consideração os argumentos anteriormente construídos sobre o Estado de classes. Como apontado, o Estado de classes é fundamentado por uma relação contraditória entre as classes sociais, pela qual sua própria natureza social institui-se nessa relação. Uma relação tensionada pela função que o Estado cumpre para regular a sociedade capitalista de mercado, a esfera privada. Ainda assim, essa tensão não se institui sem relações de forças entre as classes, mesmo que na esfera da democracia formal constituída na sociedade capitalista e assegurada pelo Estado moderno. Uma esfera garantidora da liberdade civil, mas localizada na possibilidade histórica e estrutural dessa mesma sociedade. Como demonstra Wood (2003, p. 216-217):

79 Um país na estrutura metabólica do capitalismo: “De fato, a dominação de classe expandiu-se notavelmente. Observada pelo ângulo das contas nacionais, a dominação burguesa ampliou-se notavelmente: a ampliação do setor industrial no PIB, hoje por volta dos 34%, a própria industrialização das atividades primárias (agricultura, pecuária, silvicultura etc.) hoje fundamentalmente de reprodução ampliada, a igual industrialização dos serviços, revela uma economia fundamentalmente capitalista, cuja produção e reprodução é conduzida pela burguesia como proprietária e cuja relação social básica é o assalariamento”. (OLIVEIRA, 1998, p. 198).

A questão é antes que a associação do capitalismo com a “democracia formal” representa uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia. A “democracia formal” é com certeza um aperfeiçoamento das formas políticas a que faltam liberdades civis, o domínio do direito e o princípio da representação. Mas ela é também, e ao mesmo tempo, uma subtração da substância da idéia democrática, aquela que se liga histórica e estruturalmente ao capitalismo.

A formação social desse modelo democrático formal está associada à separação entre o Estado e a sociedade civil no ocidente. Uma separação que gerou novas formas de liberdade e igualdade, sem que deixasse de criar também novos modos de dominação e de coerção. Ainda para essa autora:

Uma das maneiras de se caracterizar a especificidade da “sociedade civil” como uma forma social particular única no mundo moderno – as contradições históricas particulares que tornaram possível a distinção moderna entre Estado e sociedade civil – é dizer que ela constitui uma nova forma de poder social, em que muitas funções coercitivas que pertenceram antes ao Estado foram deslocadas para a esfera “privada”, a propriedade privada, a exploração de classe e os imperativos de mercado. Em certo sentido, trata-se da privatização do poder público que criou o mundo historicamente novo da “sociedade civil”. (WOOD, 2003, p. 217).

Essas ponderações sugerem, de princípio, que, ao discutir a esfera democrática, está-se discutindo a tendência histórica de como essa própria esfera passa pela legitimação que o Estado alcança para servir à propriedade privada. Contraditoriamente, o próprio público vem se tornando refém da esfera privada a partir das relações de forças que a classe capitalista hegemônica alcança pelo Estado. Portanto, o interesse aqui foi discutir, de certo modo, no atual estágio do capitalismo, pela hegemonia do ideário neoliberal, como essa lógica se reproduz. É esse atual estágio que é colocado como formador do contexto social dramático de firmamento às políticas sociais em relações de forças na ossatura do Estado pelos movimentos sociais populares do campo. Questões que estão presentes, de certo modo, no interior dos capítulos desse trabalho.

No próximo capítulo discutir-se-á, propriamente, o âmbito educacional, buscando tratar os elementos analíticos que se manifestam também por sua dimensão política a partir das questões envolvidas na disputa de projetos educativos na sociedade. Para isso, tratar-se-á da formação do movimento “Por uma Educação do Campo” como movimento social de base

educativa, visto que se procura representar essa formação a partir das questões relacionadas à natureza das ações políticas que se objetivou compreender neste capítulo quarto.

5. EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICA EDUCACIONAL E HEGEMONIA NEOLIBERAL

5.1. Educação em um movimento de base política e pedagógica

Neste capítulo que se inicia, o objetivo é desenvolver questões mais próprias do âmbito educacional, considerando especificidades desse para o controle político e pedagógico dos trabalhadores do campo.

Acerca dos elementos abordados a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais populares do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho pedagógico e curricular para as escolas do campo, alguns pontos são importantes de questionamento ou de orientação às análises. Para essa finalidade formulamos algumas indagações:

Será que ocorrem relações sociais e políticas importantes para que se possa compreender o papel dos movimentos sociais populares do campo na função da educação na sociedade? Em caso afirmativo pode-se considerar que a luta por Educação do Campo, a partir dos movimentos sociais populares do campo, inclua componentes políticos e pedagógicos da relação educação-sociedade? O que revela a relação orgânico-pedagógica que os movimentos sociais populares procuram construir no processo de formação cultural pela Educação do Campo, nas relações sociais de classe? Ou melhor, há relação e, em caso positivo, de que natureza, entre as demandas específicas dos movimentos sociais do campo nas suas lutas por escola e a transformação da realidade social?

Não é intenção deste capítulo, como deste tópico, construir a história da formação do movimento “Por uma Educação do Campo”. Objetiva-se, isto sim, apontar elementos de análise sobre o que pode estar envolvido, como de importância social, política e educacional, na existência de um movimento de base política e pedagógica acerca de relações com a direção cultural e política do projeto educativo popular, considerado a partir da luta por educação pelos movimentos sociais populares do campo. Assim, seu caráter político é compreendido porque alcança uma relação com a necessidade por educação, visto que as propostas dos movimentos sociais do campo para uma educação plena são importantes modos de resistência às práticas políticas concretas que tendem a não identificar questões sociais e

culturais pertinentes ao campo. Diz-se do caráter pedagógico do movimento “Por uma Educação do Campo” porque se considera que a luta por escola é por aquela que se construa através de um processo de transformação na sociedade ou na realidade social que envolve o campo. Seu caráter pedagógico é assim tomado porque é um movimento que aponta importantes preocupações sobre a função social da escola e como a luta por esta se coloca na sociedade a partir do movimento supramencionado⁸⁰.

Do mesmo modo, não será abordado aqui o movimento “Por uma Educação do Campo” como educativo no sentido de suas práticas serem educativas, mas porque ele traz em si a função educativa para a análise. Ou seja, não se considera aqui a perspectiva de tomar os movimentos sociais populares como educativos em razão das atividades de caráter social e político que os sujeitos envolvidos experienciam em processos culturais propósitos educativos. Assim, não se desenvolve a indicação sobre o quê de educativo as lutas sociais dos movimentos sociais propiciam com essas experiências, como a mais específica “formação política e organização dos trabalhadores” no MST (BEZERRA NETO, 1999, p. 50). Ou mesmo a partir da acepção desse movimento como “sujeito pedagógico”, “como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem” (CALDART, 2004, p. 315). Nessa perspectiva, estar-se-ia tomando o movimento social, a partir de suas demandas, que “gera ou constitui-se num processo educativo para a população reivindicante” (GOHN, 2001, p. 174-175). Portanto, “o caráter educativo deste processo é dado pela aprendizagem obtida, quanto aos assuntos em tela; pelo papel dos agentes e atores envolvidos; e pelas estratégias ou resistências que são elaboradas” (GOHN, 2001, p. 175).

Ainda a partir dessa perspectiva, o movimento social, enquanto práxis social, na acepção de Arroyo (2002, p. 79), “traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes”, já que as “diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão do social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva”. Como também para Vendramini (2001), quando assim se refere às práticas dos movimentos sociais:

Os movimentos sociais na cidade e no campo, entre eles o Movimento Sem Terra, têm sido uma forma criativa e eficaz de mobilização das populações excluídas do processo produtivo e político. Alguns são movimentos de

⁸⁰ No 5º e último capítulo, adentram-se as questões mais particulares desse caráter pedagógico, buscando tratar alguns elementos para o processo educativo em escolas do campo.

caráter político (oposição à outra classe) e sempre apresentam um viés educativo, por favorecerem o aprendizado prático da união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida e trabalho. (VENDRAMINI, 2000, p. 41).

As análises que se possam desenvolver sobre o papel dos movimentos sociais urbanos, não dissociadas daquelas que se referem aos movimentos sociais do campo, podem ser de extrema relevância, pois, de certo modo, as referências analíticas ao se tratar de movimentos sociais tomam aqui a compreensão sobre o quê de importante se pode compreender nas lutas de segmentos sociais da classe trabalhadora. Salienta-se, assim, que é essa compreensão representativa de classe que se torna fundamental desenvolver nas análises sobre a importância dos movimentos sociais para com a causa da educação pública ou da escola na sociedade.

Todavia, mesmo não se trazendo para o debate questões relacionadas aos movimentos sociais urbanos, não se pode desconsiderar a significativa importância do surgimento de ações políticas desses movimentos na luta por educação ou escola, com suas contradições internas e históricas, favorecendo um “alargamento do campo educacional” e cumprindo ações políticas reais como “protagonistas ostensivos” nessa luta no país (CUNHA, 1991). Ainda como demonstra esse autor, “[...] foi o contraponto das entidades (para) sindicais de professores e outros profissionais da educação que fizeram com que o Estado e os empresários do ensino passassem a ter competidores até então desconhecidos ou desconsiderados.” (CUNHA, 1991, p. 58). Nesse sentido, estas são ações políticas que sugerem estar envolvidas por processos também não formais ou tradicionais do próprio movimento social dos trabalhadores urbanos⁸¹.

O movimento “Por uma Educação do Campo” é tomado aqui como movimento de base política e pedagógica porque ele é caracterizado pela necessidade ou luta social por educação ou escola, o que lhe imprime um sentido próprio de não ser ainda um movimento social. A necessidade ou luta social por educação é um elemento de interesse social que imprime certa coesão com diversos sujeitos sociais, que vão dos movimentos sociais propriamente ditos,

⁸¹ Neste ponto, o autor se refere aos movimentos sociais urbanos no período da ditadura militar. Por sua pesquisa ser datada no início da última década de noventa, ou ainda não considerar essa mesma importância aos movimentos sociais do campo, isso talvez possa revelar ou explicar o significado da expressão atual desses últimos movimentos sobre ou para a história recente da educação, nos últimos dez anos, e que se procura analisar aqui nesta pesquisa: “Com o nome de movimentos sociais têm sido chamadas as ações reivindicativas de segmentos de populações urbanas (principalmente) que se caracterizam por reagirem às desigualdades na distribuição dos recursos públicos nos serviços de abastecimento de água, coleta de esgotos e de lixo, saúde, educação, transporte, energia elétrica, telefone, ou seja, os serviços urbanos que têm a ver com o que se convencionou chamar de ‘qualidade de vida’.” (CUNHA, 1991, p. 60). GOHN (2001) também não se refere a um “movimento de educação do campo” em sua obra, quando retrata o período dos anos noventa, já que a periodização vai até 1995. Na historiografia que desenvolve sobre a existência de movimentos sociais com relação à educação, são apontados os seguintes: Movimento dos Pioneiros da Educação (1931); Movimento por Reformas de Base na Educação (1947-1961); Movimento de Educação de Base – MEB (1961); e, Movimento em Defesa da Escola Pública (1988).

como o MST, até os apoiadores dessa causa nas universidades, na burocracia do Estado, nas organizações sociais etc.⁸² Talvez pela natureza dessa causa importante na sociedade, esse movimento coloque-se na condição potencial de ganhar o *status* de um movimento social orgânico, de “interesse geral”, pelo seu “conteúdo político e pedagógico”, mesmo que ainda se constitua a princípio como um “movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas” (MUNARIM, 2008, p. 58). Para esse autor, o movimento “Por uma Educação do Campo”, que ele se refere como “Movimento de Educação do Campo”, pode ser representado desse modo:

Talvez, em vez de falar em “Movimento de Educação do Campo”, mais próprio seria dizer da existência de movimento e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos. (MUNARIM, 2008, p. 61).

Por conseguinte, é esse movimento que, por suas estratégias e práticas, expressa uma dimensão de organização, tendo em vista a “perspectiva de construção de uma *‘identidade da educação do campo’*, num processo de duas faces, a face de cunho pedagógico e a de cunho político” (MUNARIM, 2007, p. 14). Na face pedagógica, estão representadas as iniciativas de inovações que experimentam métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. O que, para Arroyo (1999), significa, a partir dessas iniciativas, que está ocorrendo um “movimento social e cultural e, também, junto a ele, um movimento educativo renovador”; um “movimento de renovação pedagógica com raízes populares e democráticas” ímpar em nosso país (ARROYO, 1999, 8-9)⁸³. Na face política, salienta-se a questão do direito à educação como um direito

⁸² Furtado (2004, p. 68) chama a atenção para os vínculos desse movimento com outros setores da sociedade civil, já que a realidade da Educação do Campo “[...] vem aos poucos sendo desvendada através da visibilidade que têm conseguido ter os movimentos sociais, não só por suas lutas, bem como pelas parcerias estabelecidas com as universidades, com organizações não governamentais (ONGs) e diferentes instituições nacionais e estrangeiras, que têm possibilitado experiências e estudos que considerem os sujeitos, atores das descobertas das contradições da sua realidade e que os possibilitem ganhar voz”.

⁸³ Intelectuais com vínculos diretos com os movimentos sociais populares do campo, como o MST, representam tais aspectos: “[...] fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo e aprender dos processos de formação humana, que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles.” (CALDART, 2004, p. 118). Para outra, sem vínculo direto com os movimentos sociais, o que vem ocorrendo no movimento de “Por uma Educação do Campo” é assim representado: “Uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de uma escola do campo vinculado ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo” (VENDRAMINI, 2007, p. 136). Essa última autora já esboçava no início da atual década a formação desse movimento associado a um projeto popular para o Brasil, exemplificando pela ocorrência no final dos anos noventa de conferências sobre a Educação do Campo, com organização e participação do MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, entre outras organizações e representações (VENDRAMINI, 2000). Esta posição semelhante também observada em Gohn (2001, p. 96-97), mais especificamente em relação ao MST: “Tanto as

público subjetivo, que “dá suporte jurídico às lutas populares por educação universal e adequada às diversidades que enriquecem o país” (MUNARIM, 2007, p. 15).

Ainda que compreendido desse modo, como não sendo um movimento social orgânico em sua constituição social e histórica, isso não significa que se pretenda fazer uma análise que desconsidere a relevância social da causa. Uma das razões é porque essa “agenda comum” do movimento “Por uma Educação do Campo” está sustentada para que a educação esteja integrada a um outro projeto de sociedade, que se materialize no campo como um projeto democrático-popular. É por esse ensejo que o respectivo movimento atinge importância social à análise das causas da classe dos trabalhadores perante as políticas sociais. Talvez por consideração dessa importância, Vendramini (2007) não chegue a discorrer sobre a caracterização ou não desse movimento como sendo um movimento social, mas que, por pertinência da luta, represente aspectos embrionários ou conexos de um movimento social. Ou seja, para a autora a causa da educação do campo “não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas”, e sim “de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social” (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Manifesta-se, a partir dessa importância dada aos movimentos sociais na apreensão crítica da realidade social, o valor da interação ativa dos sujeitos em processos de mudanças sociais. As lutas sociais conscientizam os trabalhadores porque elas revelam as contradições nas estruturas sociais. Mészáros (2007, 302) identifica esse processo “como *interação social* no melhor sentido do termo”, já que essa forma de interação é “uma interação social plena de significado, fundada na *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos sociais e sua sociedade”. Um processo que contraria o modo como os indivíduos são postulados nas relações sociais a partir de uma ordem social que não incube a esses uma atuação real nas esferas de decisões, que em si própria são coletivas e não individuais⁸⁴. Portanto, para o autor, a “interação social” ativa dos sujeitos em processos societários de transformações está relacionada a uma outra alternativa de sociedade, ao mesmo tempo em que manifesta uma “consciência positiva” à transformação daqueles envolvidos:

escolas organizadas pelo próprio MST, como as escolas públicas instaladas em alguns de seus assentamentos, trarão novidades do ponto da metodologia, pedagogia utilizada, conteúdos, organização, resultados etc.”

⁸⁴ Para o autor, “a emergência e o fortalecimento dessa reciprocidade mutuamente benéfica estariam completamente fora de questão se alguma autoridade designasse que os vários aspectos da ordem hegemônica alternativa, incluindo suas *determinações estruturais* mais importantes, devessem permanecer além do alcance dos indivíduos sociais. Sua ‘autonomia’ nesse caso equivaleria a nada, como de fato significa nada no caso das postuladas ‘escolhas soberanas’ feitas pelos indivíduos na sociedade de mercadorias”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 302).

A consciência dos indivíduos sociais que opera nessas relações das alegações concorrentes a ordem sociometabólica estabelecida e sua alternativa hegemônica é, em primeiro lugar, sua consciência da necessidade de instituir com êxito uma alternativa historicamente sustentável à crescente destrutividade do modo de controle socio-reprodutivo do capital. Ao mesmo tempo, no que concerne à autoconsciência e à autodefinição historicamente apropriada das pessoas envolvidas, a consciência exigida dos indivíduos sociais engajados no processo de transformador é sua consciência positiva de que estão ativamente engajados na instituição da única ordem hegemônica alternativa plausível sob as circunstâncias vigentes. (MÉSZÁROS, 2007, p. 309).

É essa perspectiva que talvez esteja presente na identificação de Ribeiro (2007), quando discorre sobre as lutas por educação, a partir dos movimentos populares do campo, e que é importante destacar:

Reivindicada como um direito pelas famílias dos agricultores através dos movimentos sociais populares do campo, a Educação do Campo não só coloca em xeque certas tecnologias que ameaçam a vida no Planeta, como nos intima, enquanto educadores, a pensar que educação será esta. (RIBEIRO, 2007, p. 112)⁸⁵.

Essa perspectiva sugere a construção de processos conscientes de transformação social nos quais os trabalhadores lutam por escolas, ao mesmo tempo em que fazem avançar possíveis processos de transformações na sociedade. O avanço, no sentido de qual é o papel desempenhado pela classe trabalhadora, vem relacionado com a tendência à transformação das relações sociais. Ou seja, como observa Snyders (1981, p. 104), porque “são os trabalhadores que reivindicam, para os seus filhos, uma escola realmente aberta a todos; a sensibilidade às injustiças da escola agudiza-se paralelamente com a convicção de que é possível uma outra sociedade”. Essa relação de possibilidade forma-se porque a escola transformada, progressista, sustenta-se por um apoio social que é necessário, coadunado pelo conjunto de uma sociedade progressista, que aqui, neste caso analisado, os movimentos sociais do campo podem ser alguns de seus representantes. Um processo que sugere uma relação política casada com a luta por educação ou escola.

O desenvolvimento de conquista de idéias progressistas, nessa perspectiva, faz com que essas idéias vão “conquistando largas camadas da população, em que as forças progressistas se vão afirmando e impondo que escola pode efetivamente renovar-se sem chocar a imensa

⁸⁵ A autora mantém essa direção político-educativa em outros trabalhos: “[...] meu trabalho, entretanto, se insere nesse processo de busca de perspectivas para traçar uma nova concepção de educação enraizada nos movimentos sociais de caráter emancipatório, que transcenda os limites do treino, da disciplina e da preparação para o mercado de trabalho que caracteriza a escola burguesa.” (RIBEIRO, 1999, p. 8).

maioria dos pais”. (SNYDERS, 1981, p. 108)⁸⁶. Ainda, para esse autor, a conquista por educação e por sua democratização contraria o engano daqueles que pensam que essa é uma luta que se efetiva por uma “maneira simples e lisa, sem esforço e sem choque”, ou seja, “não se apercebem de quanto as melhorias são parciais, fragmentárias, incompletas, constantemente postas em causa pelas condições de vida globais e pelas regras de funcionamento da nossa sociedade”. (SNYDERS, 1981, p. 114). Ou como demonstrou Charlot (1986), na discussão que desenvolve sobre as idéias pedagógicas oriundas das crises sociais políticas, porque na sociedade, quando “as tensões crescem e os conflitos se exacerbam”, ela própria, a educação “deixa de aparecer como um processo essencialmente cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente”. (CHARLOT, 1986, p. 22-23). Como lembra Paludo (2001, p. 168), “invariavelmente, tanto a política educativa quanto as tendências pedagógicas articulam-se ao movimento das forças políticas e culturais presentes na sociedade”.

Por conseguinte, os interesses da classe trabalhadora por educação ou por escola objetivam também constituir a condição coletiva da cidadania, erguida pelos sujeitos sociais ou grupos organizados da sociedade civil e divergente da acepção de cidadania liberal centrada nos direitos e deveres individuais. Ou seja, uma compreensão que sugere que “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania”, considerando que “ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 1992, p. 16). Uma construção que imprime sentido ao cidadão coletivo no interior dos movimentos sociais, pois esse “reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas ordens” (GOHN, 1992, p. 16).

Portanto, uma dessas ordens diz respeito à educação como direito humano que produz o próprio movimento “Por uma Educação do Campo”. Na posição de Munarim (2007), este é entendido como um movimento em defesa da educação escolar protagonizado na sociedade civil, não apenas com “alguns poucos educadores populares, mas todos os grandes e principais sujeitos sociais coletivos do campo”, como exemplos do MST e a da CONTAG (MUNARIM, 2007, p. 13; MUNARIM, 2008). Por essas ações esses sujeitos sociais coletivos, são vistos como exemplos de segmentos diferentes da população do campo, mas também para além

⁸⁶ Parece representativo o que Cunha (1980) caracterizou em processos sociais sobre a educação ou escola na década de 70 do século passado, e que podem ser também para os dias atuais acerca de como a classe trabalhadora do campo não quer mais que se reproduza a partir da educação de seus filhos: “Os trabalhadores *sabem* que a escolarização das crianças é necessária. E o sabem por duas vias: primeiro, pela prática cotidiana da discriminação social que usa freqüentemente o diploma para limitar o acesso aos cargos mais remunerados, mais prestigiosos e que são de maior poder; segundo, pela ideologia liberal contida na educação difusa, presente no seu próprio ambiente familiar e profissional, sem falar nos veículos de comunicação de massa e na própria escola. Levam, então, seus filhos à escola e estes fracassam” (CUNHA, 1980, p. 122).

desses, que se poderia associar às questões de educação nas zonas rurais, como se referem Silva; Moraes; Bof (2006, p. 73):

A análise da educação no meio rural passa, assim, necessariamente pela compreensão da realidade das lutas pela terra e reforma agrária, dos acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos de quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, entre outros. (SILVA; MORAES; BOF, 2006, p. 73).

A relevância social desse movimento “Por uma Educação do Campo pode ser representada pela própria preocupação com a educação relacionada às causas sociais não apenas específicas, como a escola do campo⁸⁷ Essa questão relevante diz respeito à localização das necessidades por educação associadas a outras, como a transformação social ou a necessidade de viver na condição de trabalhadores não expropriados ou explorados no campo, como visto no segundo capítulo, que os movimentos sociais colocam na sociedade. Ou, ainda, como representa Vendramini (2007, p. 129), quando diz que “a educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”⁸⁸.

Essa necessidade por educação dos movimentos sociais populares do campo pode ser tomada como uma preocupação histórica, porque recorrente, presente no movimento operário, nos movimentos organizados do campo e no movimento estudantil (VIANNA, 2008). É uma inquietação que vem justificada a partir das “próprias características de permanência” no interior das “propostas de mudanças sociais – parciais ou radicais –”, e pelas quais esses movimentos “demonstraram suas preocupações com a educação”. (VIANNA, 2008, p. 258). Para o âmbito acadêmico, como a universidade, as lutas sociais por educação, colocadas pelos movimentos sociais populares do campo, apontam contribuições recíprocas com as lutas de transformação social que ainda essa autora busca expressar:

87 A discussão sobre o “Brasil tem sentido” envolveu as questões de dimensões macro à sociedade nacional, sobre a escola que sustenta tais preocupações: “ou segue no caminho e começa a elaborar um outro projeto de desenvolvimento, em outras bases, e que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 44).

88 Conforme Caldart (2000, p. 62): “Não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”.

Penso que as grandes mudanças ou a luta por elas com a implantação de pequenas brechas no ensino oficial ou pela criação de alternativas a ele não virá principalmente da universidade, mas dos movimentos sociais organizados, o que não exclui a participação de professores e alunos das universidades. Por isso, a colaboração com os movimentos sociais que tentam existir e se fortalecer no País será a maior contribuição que podemos dar como universidade às lutas pela transformação social. (VIANNA, 2008, p. 268).⁸⁹

A educação que vem das pautas dos movimentos sociais tendencialmente é aquela determinada para ser, de certo modo, controlada pelos sujeitos, mesmo provida pelo Estado. O sentido democrático do direito à educação recebe, também, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, uma direção definida, pela qual os recursos materiais são oriundos do Estado, mas a direção político-pedagógica é de responsabilidade da classe trabalhadora. Essa orientação é sugerida pelos ideários do movimento operário que Marx (1961) sistematizou, quando das suas formulações na “Crítica do Programa de Gotha”:

Isso de “**educação popular a cargo do Estado**” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos das escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. [...], onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1961, p. 225).

Esse sentido de controle democrático-popular sobre a formação escolar, explicitado pelas lutas dos movimentos sociais do campo, traz no seu interior os desafios do controle da educação na sociedade, o que representa um elemento fundamental no conflito de forças sociais. Nesse conflito, a extensão da luta por direitos sociais constitui a direção que os movimentos sociais do campo imprimem às condições da cidadania ampliada, já referida, como possibilidade histórica nas condições atuais na sociedade capitalista. Trazem, assim, em potencial todo caráter inovador de princípios educativos a partir da relação orgânico-pedagógica da luta pela escola num movimento social. Como lembra Nosella, “é na relação orgânico-pedagógica entre uma Escola e um determinado movimento social objetivo que se

89 Souza (2007, p. 49) também aponta elementos dessa relação: “Os movimentos sociais populares têm constituído um espaço permanente de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológicos) e se elaboram propostas para sua satisfação: projetos emergenciais e históricos. São experiências culturais significativa para as pessoas dos diversos segmentos das diferentes camadas da classe trabalhadora e dos intelectuais comprometidos com esse processo. São, assim, transcendentais para o conjunto das sociedades brasileira e latino-americana”.

deve procurar, no entender de Gramsci, o princípio didático inspirador” (NOSELLA, 2004, p. 97). Esses são elementos da reorganização do projeto educacional e se dizem voltados para o sentido democrático-popular à Educação do Campo. Portanto, uma educação contraditoriamente constituída da formação dos interesses antagônicos na sociedade, pela qual os trabalhadores do campo vêm historicamente resistindo às mais variadas formas de expropriação material e imaterial.

A construção da Educação do Campo na esfera da política educacional sugere que vem pautada no sentido de apontar a necessidade de uma outra provisão de recursos materiais e de controle político-pedagógico. Talvez, por isso, a luta por educação represente para os movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação cultural para resistir aos projetos educativos hegemônicos, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto democrático-popular de educação. Nesse sentido, é na função social que coube à escola em seus pilares modernos, necessária e fundamental em nossa realidade social, que está presente a contradição ao sentido democrático-popular para que seja defendida como âmbito fundamental da formação intelectual e filosófica para a classe trabalhadora. Como demonstrou Gramsci (2000a, p. 19):

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis).

Contudo, Gramsci, ao ensinar que toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, indica que o processo educativo constitui-se numa ação que extrapola os limites da escola, o que significa sua função orgânico-pedagógica a partir dos movimentos sociais. Percebe-se esta relação na sociedade também no papel do *partido*, que assume as ações políticas associadas à “reforma moral e intelectual”, o qual o autor identifica como o “intelectual coletivo”, o “educador permanente” (JESUS, 1989). Ou ainda, no papel do “intelectual orgânico” que é o interlocutor das massas, importando sua função, “que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual” (GRAMSCI, 2000a, p. 25). Assim, Gramsci adota em sua reflexão pedagógica o desenvolvimento do homem social, autônomo, capaz de

pensar, com visão ampla, complexa, para dirigir ou controlar quem dirige, “porque governar é uma função difícil” como âmbito de poder essencial constituidor da democracia política (NOSELLA, 2004, p. 42). Esse desenvolvimento, considerado por Gramsci, é possível de identificar numa unidade entre a aquisição da capacidade de dirigir e da capacidade de aprender tecnicamente uma formação produtiva em constante transformação:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades de preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2000a, p. 50).

Quando ocorre essa identificação de grandes objetivos ou lutas sociais associadas à educação no movimento “Por uma Educação do Campo”, enquanto preceitos do projeto educativo popular expressos pelos movimentos sociais populares do campo, considera-se que esse projeto está no seio das lutas democráticas e suas questões educacionais cruciais. Nesse sentido, a luta por educação no movimento “Por uma Educação do Campo” surge não apenas de uma transposição de cada contexto particular dos educadores e educadoras e dos movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e de política de forma mais ampla com vistas à Educação do Campo na sociedade.

Ao enfatizar a dimensão macrossocial de relação dessas problemáticas da educação, os movimentos sociais populares parecem sugerir que há uma busca permanente de legitimação política de sua pauta de luta. Da mesma forma, ao evidenciar outras dimensões, como aquelas da própria configuração da escola na sociedade, ocorre uma consideração fundamental entre estratégias de luta que tendem a suprir o vácuo da construção de sentidos pedagógicos a práticas correspondentes entre aqueles que fazem a Educação do Campo. Portanto, a Educação do Campo no movimento “Por uma Educação do Campo” parece indicar que não se constitui de uma transposição a cada contexto particular da escola no campo, mas também de um contexto mais amplo, no qual a educação na sociedade encontra-se configurada.

No próximo tópico, abordar-se-ão questões envolvidas na constituição da educação para o contexto do campo, buscando trazer alguns elementos de análise sobre esse processo que está associado à sociedade capitalista e à permanente manutenção que sustenta uma possível educação ou escola à classe trabalhadora.

5.2. Desafios da Educação do Campo ou da classe trabalhadora no projeto político-pedagógico hegemônico do capital

Neste tópico, objetiva-se construir uma análise da relação social que coloca o acesso à escola como possibilidade contraditória para classe trabalhadora. Procurar-se-á, com isso, considerar que a escola estendida às massas, como política pública propiciada a essa classe, é uma possibilidade contraditória do desenvolvimento do capitalismo. A escola e sua relação com o desenvolvimento sócio-econômico no Brasil pode assim estar representada, por exemplo, pela discussão que o movimento “Por uma Educação do Campo” insere sobre o significado de uma transformação da “educação rural” para uma “Educação do Campo”. Nesse sentido, a luta por acesso à escola a partir desse movimento sugere que essa análise passe por questões dessa contradição, porque a escola a ser conquistada cumpre também funções sociais para as classes que também são contraditórias pelo sentido cultural que se constituiu para cada uma delas.

Para construir uma discussão dessa função social a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, o movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho pedagógico e o curricular para as escolas do campo, alguns questões são importantes para a orientação das análises: A educação pública é uma bandeira específica da classe trabalhadora?⁹⁰ O que se pode esperar da educação advinda da classe burguesa? Qual é a educação que se apresenta, a partir de alguns recortes históricos, para a classe trabalhadora que vive no campo? A “educação rural” tem o mesmo perfil que a “Educação do Campo”?

As mudanças no contexto socioeconômico são expressões da constituição social e histórica da redefinição da escolarização no país. Essas transformações imprimem as necessidades sociais e culturais que a educação terá na sociedade. A educação escolar passa, em sentido geral, a preencher as funções a partir do teor e do sentido dessas mudanças ocorridas no contexto da vida nacional (ROMANELLI, 1994). Também pelas mesmas mudanças, pode-se discorrer sobre as modificações em âmbitos quantitativos e qualitativos na

⁹⁰ Não vamos nesta tese entrar no debate sobre a luta que os povos indígenas, nas diferentes etnias que os constituem, empreendem pela demarcação de suas terras e, associada a esta, pela escola bilíngue, porque fugiria aos propósitos desta tese. Mas não poderíamos deixar de aqui considerar que, na ótica de suas culturas e modos de vida, estes povos não podem ser identificados como “classe trabalhadora”, embora sejam, também, sujeitos que demandam e lutam por uma educação que, de certo modo, também precisa ser considerada como “do campo”, tendo em vista que a maioria vive no campo.

provisão pública da educação, já que esses dois âmbitos relacionam-se contraditoriamente pelo seu objetivo à universalização desse direito. Assim:

Mudanças no sistema educacional ocorrem tanto no que concerne aos aspectos quantitativos, por suscitar maior procura de escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia, da vida social e cultural (ROMANELLI, 1994, p. 108).

Como discutido no primeiro capítulo, a educação, como política social é resultado das formas de orientação político-econômica da gestão do Estado capitalista. Esta forma de orientação traz em si as contradições dos interesses econômicos e democráticos a essa esfera pública. Ou seja, a partir o contexto das relações de forças configura-se o modo como o Estado se caracteriza frente às políticas sociais e às necessidades sociais que a sociedade atende. De um modo geral, isso significa dizer que:

[...] o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais –, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (NEVES, 1994, p. 16).

É sempre importante salientar que a instrução ou direito à escola para os cidadãos não significa uma bandeira específica ou própria da classe trabalhadora. O direito à escola para os cidadãos de modo geral, como conquista social, está associado a uma demanda social histórica, da Revolução Burguesa, numa sociedade que se constituiu como predominante e duradoura, com suas transformações, até os dias atuais. Nessa sociedade, a instituição escolar é freqüentada não exclusivamente pelos filhos da classe burguesa, “dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado”, mas chega também à classe trabalhadora, o que exemplifica que “a escola viu-se tomada por um movimento que começava a realizar sua necessária e irremediável universalização”. (ALVES, 2001, p. 152). Ou ainda como considera Alves (2001, p. 186), quando diz ser uma “constatação indiscutível” que a “escola pública revelou, ao longo do século XX, uma força de expansão tão avassaladora que demoliu todas

as resistências ao seu avanço”.⁹¹ Ao mesmo tempo, essa universalização está assentada nos valores sociais que se formaram hegemônicos, instituídos também na estrutura jurídico-política da sociedade que ganhava força histórica. Como demonstra Bisseret (1979, p. 36):

No momento da Revolução, os fatos parecem mesmo confirmar a idéia de que os homens, e não Deus ou a natureza são mesmo os senhores da tarefa de organização social, pois a ordem estabelecida pela nobreza em proveito próprio pôde ser alterada. A Lei tem o poder de fundar uma nova ordem social, oferecendo a todos, sem distinção, a possibilidade teórica de se desenvolver física, intelectual e moralmente, para maior proveito de uma sociedade que, livre de suas desigualdades, poderá realizar imensos progressos. Quando a Constituinte, respondendo a uma aspiração clara desde 1762, proclama o princípio de uma “instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita quanto aos aspectos do ensino indispensáveis a todos os homens”, ela deposita suas esperanças de igualdade de oportunidades sobre as instituições escolares⁹².

No plano de um ideário da classe trabalhadora a luta pela escola não nega as conquistas ideais e práticas que a educação atingiu na sociedade capitalista. No próprio marxismo há esse reconhecimento que o direito à escola, que se formava nesse período de formação da sociedade burguesa⁹³, comumente conhecido pelos princípios da universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, vêm juntamente como aqueles relacionados à “renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos: literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico” (MANACORDA, 1996, p. 296). Todavia, há um acréscimo próprio por parte do pensamento socialista, juntamente com uma severa crítica à classe burguesa por sua “incapacidade de realizar estes seus programas”, que diz respeito a “uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica

⁹¹ O autor aponta mais elementos para explicar que essa expansão traz a contradição da necessidade que a escola cumpre na sociedade capitalista: “Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX” (ALVES, 2001, p. 197).

⁹² As diferenças de aplicação desses ideais liberais entre os países europeus, dos quais nasceu, e o Brasil é uma questão importante para situar as determinações sociais e políticas sobre esses num período histórico. Nos países europeus, o “liberalismo constituiu-se na base doutrinária para a promulgação dos direitos civis, contribuindo, assim, para viabilizar o predomínio das relações de assalariamento, fundamentais para a firmação da ordem burguesa”. Já no Brasil, “relações de trabalho escravo sequer foram postas em xeque: muito pelo contrário, os princípios liberais, num ato criativo, foram utilizados para legitimar a própria servidão” (AZEVEDO, 2001, p. 18).

⁹³ Laski (1973) representou, de certo modo, a formação da sociedade da época e aspectos da relação com a instrução: “Um mercado mundial surgia, e o capital acumulava-se numa tão intensa escala que a busca de lucros passou a afetar a vida e a fortuna de sociedades, para as quais a civilização européia não tivera, previamente, significado algum. Se a instrução e a ciência ainda eram companheiras inseparáveis e prestimosas da propriedade, o seu significado, porém, era agora apreciado por todas as classes da sociedade”. (LASKI, 1973, p. 11).

da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens”. (MANACORDA, 1996, p. 296).⁹⁴

Devido às políticas educacionais não serem configuradas de forma autônomas perante a realidade social mais ampla, já que são materializadas a partir de práticas sociais, são assim constituídas por essa relação ampla como “partes constitutivas e constituintes” desse processo (DOURADO, 2006). Nesse sentido, ao se configurarem como “ato político, expressam sempre uma tomada de posição, uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação” (DOURADO, 2006, p. 28). Diante desse processo, o direito à escola na sociedade burguesa não deixa de evidenciar as contradições de classe a partir dos valores sociais presentes no âmbito da formação escolar. Além disso, pode colocar nas mãos da classe trabalhadora condições de emancipação importantes, que venham a se contrapor aos valores ou interesses da classe burguesa. Como também, são contradições que comprovam que a educação, nessa sociedade, que é a capitalista, tem um perfil específico para cumprir na formação dos cidadãos que nela são inseridos. Portanto, contradições que podem ser representados por duas atitudes, por parte da burguesia, no plano pedagógico, ou seja, “de um lado, a necessidade de instruir as massas, para levá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne a cada dia menos assustadiças e menos humildes”. (PONCE, 1996, p. 150).

Essa condição contraditória do direito à escola ou instrução na sociedade capitalista pode, no mesmo sentido referido acima, representar a própria negação do que Arroyo (2002) chama de “educação-formação” da classe trabalhadora. É um processo de negação pelo qual o direito ao acesso à escolarização vem associado a uma específica educação para essa classe. Significa, na compreensão do autor, o “binômio libertar e reprimir”, em que o primeiro elemento do binômio expressa a relação que educação burguesa alcançou historicamente em “*libertar* o povo dos preconceitos da velha ordem através de um mínimo de modernidade”, e que o segundo elemento representa o “*reprimir* o saber e o poder de classe” (ARROYO, 2002, p. 76). Ou seja, o primeiro elemento do binômio diz respeito ao avanço histórico da instrução popular, “pela modernização do povo, por sua civilização e inserção no mundo letrado e na cidadania formal”, já que “evidências não faltam para reconstruir essa história civilizatória da

94 Essa relação entre instrução-trabalho também será um pouco desenvolvida no 5º capítulo, juntamente com outros elementos envolvidos no processo educativo, quando se estará discutindo algumas contribuições do movimento “Por uma Educação do Campo” para o trabalho pedagógico e curricular das escolas do campo. Todavia, lembra-se agora que há em Marx (1996a) uma discussão que localiza bem essa relação que Manacorda apontou: “Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões”. (MARX, 1996a, p. 112).

instrução”. (ARROYO, 2002, p. 76)⁹⁵. Portanto, o que é fundamental situar, nesse movimento, é que a escola está atrelada ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista por ser a mesma colocada numa condição de negação à “formação-educação” da classe trabalhadora, visto que:

“[...] a escola onde todos passam um tempo cada vez mais longo, passou a fazer parte da lógica da sociedade capitalista e hoje, nos países avançados, constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho. Entretanto, o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classe continuam sendo sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital (ARROYO, 2002, p. 78).

De modo nada estranho, a própria classe dominante impõe à classe trabalhadora condições específicas para o acesso à escola. Isso demonstra que não é o plano da estrutura jurídico-política da ordem social burguesa que vai assegurar as condições reais dessa escolarização universal. A relação entre investimento e acesso à escolarização vai ser uma das contradições mais evidentes, por exemplo, em todo o século XX, da qual se pode dizer que a grande expansão do ensino se consolidou de certo modo à classe trabalhadora. Launay (1979) representou a manifestação dessa contradição, quando situa a relação entre expansão e “dispendio educacional”, como sendo “um grave fator de inquietação” para a burguesia monopolista desse século. Para o autor, dessa contradição deriva-se o caráter de como a burguesia lida particularmente de um modo “economicista” com os problemas da educação, já que a educação vincula-se ao dividendo também econômico para essa classe. Ou seja:

Daí decorre igualmente o caráter contraditório de sua política de despesa e, em certa medida, de suas declarações. De fato, apesar de estimular o crescimento, a despesa educacional tem seu custo; seus efeitos benéficos são difusos, demorados, mal controlados, porquanto avaliados relativamente à rentabilidade do capital. Desse ponto de vista, a despesa com educação pesa de modo imediato sobre a taxa de lucro. E assim o grande capital se inquieta. (LAUNAY, 1979, p. 182).

Não é intenção, nesta tese, desenvolver uma discussão de fundo econômico sobre o investimento com educação. Ainda assim, esse é um aspecto de relevância para lembrar que, pelos pressupostos da análise marxista, não devem ser desconsiderados em uma análise mais

⁹⁵ Ainda para esse autor, “em todos os países pode ser constatada uma tendência à expansão da escolarização. Os trabalhadores freqüentam vários anos de escola em inúmeros países e a instrução elementar para todos deixou de ser uma proposta de intelectuais progressistas e passou a fazer parte da lógica da própria sociedade capitalista” (ARROYO, 2002, p. 76).

sistemática ou com fôlego sobre a questão, o que não é o caso aqui. Por ora, a relação entre educação e classes sociais sugere a análise a partir do caráter da não ambivalência, do qual a distribuição de direitos corresponde aos interesses que sujeitos manifestam na estrutura social por educação. A luta por educação vem associada, assim, ao processo de democratização da sociedade, já que “em termos de uma visão sintética e totalizadora”, educação e democracia são “entidades reais e processos concretos interdependentes” (FERNANDES, 1989, p. 13). Há uma reciprocidade de determinação entre ambos, fazendo que um não se transforme “nem pode transformar-se sem o outro”⁹⁶, o que faz com que “qualquer política educacional ‘democrática’ teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora (FERNANDES, 1989, 13).⁹⁷

Nessa totalidade, a contradição entre educação e seu valor social atingido em nossa sociedade parece expressar-se pela sua própria dinâmica de expansão, já que “quanto menos a escolaridade se expande maior é o seu valor social” (XAVIER, 2005, p. 285). Portanto, conforme a análise dessa autora, parece ser uma dinâmica que constituiu, por outro lado, a “mitificação da instituição escolar”, que, na sociedade brasileira, atinge “dimensões inéditas no mundo capitalista” (XAVIER, 2005, p. 285). Ou seja, como se a constituição pela qual a “datada bandeira da ‘escola, pública, universal e gratuita’” fosse desistoricizada e perpetuada entre nós, “tanto no centro do discurso do poder estabelecido como no corpo das reivindicações dos movimentos sociais contestatórios” (XAVIER, 2005, p. 285).

Outrossim, tais questões não querem dizer que a educação seja um âmbito da prática social pelo qual se efetivará a luta das classes antagônicas pela transformação social, ainda assim, ela mantém relações também recíprocas com essa luta, porque é um dos espaços dos mais importantes para isso. Ou seja, com se refere Rossi (1981, p. 18), “daí, a busca da alternativa pedagógica dos trabalhadores, como educação engajada na luta pela criação da sociedade dos trabalhadores, ter sentido e constituir essencialmente uma atividade política”. No mesmo sentido, Arroyo (2002) considera que, pela luta de classes, ocorre a partir da

⁹⁶ Já na 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” de 1998, questões dessa reciprocidade foram discutidas: “A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove por si só os problemas a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexem diretamente no modelo econômico”. FERNANDES; CERIOLI; CALDART (2004, p. 53).

⁹⁷ Florestan Fernandes (1989) retrata um pouco as relações que a organização da classe trabalhadora construiu pela luta por educação no processo conhecido por “abertura democrática”, pós-ditadura militar, da qual expressa sua visão. Para ele, o papel de um possível o movimento “orgânico e espontâneo das classes trabalhadoras”, como resposta criativa e um apoio determinante “à regeneração da sociedade civil”, consiste em “tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo. O sujeito negado, esquecido e excluído impõe-se, agora, por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e o ômega da educação.” (FERNANDES, 1989, p. 17).

educação⁹⁸, a construção de uma “sociedade alternativa”, na variabilidade das lutas populares, que não se resumem ao movimento “em prol da participação nos bens sociais, econômicos e culturais produzidos na sociedade capitalista” (ARROYO, 2002, p. 79).

Os valores liberais diante da escolarização dos cidadãos, dos quais aqueles um pouco mencionados acima, sobre a adaptação dos sujeitos aos processos de produção capitalista, marcam a história de como é configurada institucionalmente a educação nacional. No início do século XX são valores que representam o vínculo da educação aos processos produtivos em transformação no país⁹⁹, justamente porque é um período do qual a escolarização vem associada ao processo de desenvolvimento capitalista ou modernização nacional. Nesse período, presencia-se na sociedade brasileira uma concepção redentora da educação sobre os problemas nacionais de diversas ordens. Nessa concepção, pode-se dizer que o nível educacional de uma população é o responsável – “variável chave” – para explicar o desenvolvimento coletivo de uma nação. Para Steffan (1997), ainda que pela educação seja reconhecida a importância como “veículo de mobilidade social individual ou grupal”, não se pode aceitar essa relação como verdadeira (STEFFAN, 1997, p. 89).¹⁰⁰ De modo semelhante, para Xavier (2005), necessita-se “desideologizar nossa concepção de escola, desmistificando-a”, visto que:

Por séculos alimentamos a crença na conquista da autonomia econômica, da sabedoria política e da paz social embalados pela ilusão do caráter redentor e equalizador da educação que, difundida, eliminaria os conflitos de classe e de nações, promovendo o progresso econômico acompanhado do desenvolvimento social. (XAVIER, 2005, p. 284).

A educação para o meio rural não fica imune a essa concepção, comprovando talvez como a educação, de modo geral, vai se constituindo já nesse período, para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a política nacional de educação no início desse século traz implícita a visão de um contexto no qual se insere a educação, de modo geral, conformada ao desenvolvimento do capitalismo nacional ou projeto de modernização social que desse processo é correlato.

⁹⁸ Para o autor: “A história nos mostra que a luta pela instrução, a educação, o saber e a cultura faz parte de uma luta maior entre as classes fundamentais, não apenas nos países ditos desenvolvidos, mas também na nossa história. [...] Até hoje a instrução do camponês e do trabalhador em geral não passou de uma proposta sempre repetida por intelectuais e educadores e exigida pelo povo” (ARROYO, 2002, p. 76).

⁹⁹ Lembra-se aqui o que foi apontado no primeiro capítulo referente às transformações da sociedade brasileira, que nesse período inicia uma passagem de uma sociedade de produção predominante agrícola para a industrial.

¹⁰⁰ Conforme ainda o autor, “nas atuais condições do subcontinente são da maior importância fatores [...]: a carga da dívida externa e interna; a capacidade de economia interna; o grau de desenvolvimento da tecnologia produtiva; a distribuição da receita; a eficiência ou o grau de corrupção da burocracia estatal e a situação dos mercados mundiais de mercadorias e capitais” (STEFFAN, 1997, p. 89).

É no início de século XX, por volta dos anos 20, que se consolida um tipo de política educacional para o contexto rural, como um forte apelo ideológico para conter a imigração do campo para a cidade, conhecido como “ruralismo pedagógico”. Esse êxodo rural representava para as elites políticas uma grave situação de instabilidade social, justificando que a educação recebesse a condição de instrumento eficiente como enfretamento dessa “questão social”, o que fez reunir numa campanha pró-educação para o meio rural grupos com interesses opostos, o agrário e o industrial. (MAIA, 1982). A educação para o meio rural, assim presente no debate político, já desde as décadas finais do século XIX, apresenta-se “animada por temas que despertam os sentimentos nacionais como a ‘vergonha’ do analfabetismo, tem aí mais um tema mobilizador: a educação para promover a volta ao campo”. (MAIA, 1982, p. 27). Ainda conforme essa autora:

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a “fixação” do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo “inchaço” das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982, p. 27)¹⁰¹.

Já nesse período, entre a primeira década e segunda (1910 e 1920), e que amadurece nos anos 30 no primeiro governo Vargas, forma-se um ideário que promulga, de forma superestimada, a educação associada à solução dos problemas nacionais, como sociais, econômicos ou políticos. É uma época representativa, na acepção de Vendramini (2004, p. 155), pelos “programas e currículos especiais voltados para a população rural”, que se pautam na “lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social”. Para Shiroma; Moraes; Evangelista (2000), esse ideário representava uma “concepção salvacionista”, que

¹⁰¹ “Se, já a partir de 1824, a Constituição brasileira incorporava a influência do movimento das Luzes, coube ao movimento que se inaugurou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova transformar os princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, mais do que em reais objetivos da ação pública, em verdadeiras palavras de ordem que, a partir desta época, a Educação brasileira passaria a carregar” (VALLE, 1997, p. 102). Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p. 21) também se referem a esse movimento intelectual como um grupo que “[...] não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país. Para esse setor de intelectuais e educadores, o emergente processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna, capaz de incorporar novos métodos e técnicas e que fosse eficaz na formação do perfil de cidadania adequado a esse processo”. Ou seja, era um grupo de constituição diversa no âmbito teórico e ideológico, “mas, apresentava idéias consensuais, como a proposta e um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (co-educação)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 23).

pressupõe, como uma de suas condições fundamentais, que a reforma da sociedade estaria associada à reforma da educação e do ensino. Como apontam as autoras:

Nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”; a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 17-18).

A prioridade como política nacional com a educação no meio rural é situada nesses anos 30 do século passado. Nesse período, a educação está inserida naquele ideário salvacionista para os graves problemas sociais, referidos acima, pelo qual o planejamento governamental do Estado Novo a inclui com essas finalidades em suas políticas. Torna-se, assim, uma prioridade sustentada por meandros de forças sociais que buscam legitimar essa necessidade, como pelas “reivindicações do movimento pela extensão da escolaridade básica à classe trabalhadora”, como também pelas “prerrogativas ideológicas de legitimação do governo Vargas” (SOUZA; CABRAL NETO, 2004, p. 178)¹⁰².

A função social conferida à educação para o meio rural que foi idealizada pelas elites nacionais é originária desse processo histórico. Esse é um período que é também revelador de como a educação é colocada no debate social frente aos problemas sociais de diversas ordens, ao mesmo tempo em que expressa que a educação é uma questão tratada a partir das elites. Essa localização da educação a cargo das elites, demonstraria o “caráter ideológico do imaginário concedido à fé na Educação”, não envolvendo a classe trabalhadora e não se concretizando em “movimentos sociais e políticos mais amplos”, como também não propiciando “uma adesão direta de setores mais extensos da população ao ideário proposto” (VALLE, 1997, p. 132). Portanto, esse é um processo muito mais ambíguo pelo qual a sociedade brasileira identificou a função da escola pública, como a “investiu de valores e expectativas”, o que “difícilmente extrapola a conotação ideológica, posto que sempre se dá

¹⁰² Para os autores, “mesmo que a discussão sobre a necessidade de uma escola para o meio rural, com uma proposta pedagógica adaptada a esse contexto específico, remonte aos anos 30, é durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, que encontramos as primeiras idéias a esse respeito, sistematizadas e defendidas com veemência por parte de um grupo significativo de educadores brasileiros” (SOUZA; CABRAL NETO, 2004, p. 179).

como prática que se substitui, ou busca se substituir à ação política de transformação da sociedade”. (VALLE, 1997, p. 132).¹⁰³

A industrialização crescente, como a urbanização, com o aporte desse aparato ideológico presente da sociedade brasileira e apregoadado por suas elites dominantes, eram representantes das transformações sociais que ocorriam na sociedade brasileira e que envolviam a educação. Já nos anos cinquenta do século XX consolida-se um modelo de desenvolvimento social urbano-industrial. A sociedade como um todo sofre modificações demográficas, pelas quais o campo e a cidade são espaços redimensionados por uma totalidade social em transformação. Para Cunha (1991), o processo de “intensificação das correntes migratórias campo-cidade levou a mudanças extremamente importantes na estrutura sócio-demográfica”¹⁰⁴. Um processo que impôs a incorporação das massas da classe trabalhadora imigrante na cultura urbana, sem que a escola participasse para isso. Como descreve Cunha (1991, p. 32), ocorreram nesse processo formas variadas de ajustamento:

Trabalhadores analfabetos (ou quase) passaram a ser treinados nas próprias oficinas para operarem máquinas modernas e sofisticadas; jovens e adultos receberam tratamento patrimonialista da parte das organizações burocráticas onde trabalhavam e dos órgãos governamentais de educação e saúde; os salários foram rebaixados por uma competição entre as massas de desempregados e subempregados em busca de lugar nas empresas modernas, enquanto salários muito elevados eram pagos a poucos trabalhadores altamente qualificados, em escola ou fora dela. Esses foram três importantes vetores da industrialização brasileira.

As prerrogativas à educação rural, no seu sentido mais adaptador às questões sociais para que a educação seja associada à vida no campo, que justifica sua inserção nas políticas oficiais, estão presentes em outros momentos históricos. Como representativos dessa concepção de educação rural, apenas alguns exemplos de programas educacionais podem ser a seguir apresentados. Surgiram na década de 1950, o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), “com o mesmo objetivo de conter a migração rural-urbana”, e como iniciativas que “acentuam ainda mais o isolamento das populações rurais, mediante a proposta de educação regionalizada”. (VENDRAMINI, 2004,

¹⁰³ Ainda para Valle (1997, p. 133): “À falta de um projeto nacional que mobilize, de maneira mais maciça, a sociedade brasileira, responde uma escola que é investida de seu caráter ‘público’ apenas pelas expectativas que gera na população para a qual se dirige, mas que conserva o caráter ‘iluminista’ – em sua acepção mais redutora – por manifestar-se como um ideal que, partindo das elites, é ‘seu’ projeto para a Nação”.

¹⁰⁴ “Se, em 1950 de cada três brasileiros viviam no campo, em 1980 esta situação havia se invertido. E mais: metade da população total concentrava-se em nove áreas metropolitanas”. (CUNHA, 1991, p. 32).

p. 155). O Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE), como um programa que foi subsidiado a partir de um Acordo de Empréstimo entre governo brasileiro e o Banco Mundial na década de 1970, por sua “metodologia” do Desenvolvimento Rural Integrado, é também outro exemplo da difusão dos ideais da educação para o desenvolvimento já ocorrida nos anos 30. (SOUZA; CABRAL NETO, 2004). Conforme Queiroz (2004), esse Programa inaugura uma atuação sistemática do MEC e das secretarias estaduais de educação da região para tratar de questões acerca do ensino básico no meio rural, já que no passado as intervenções no setor da educação eram desenvolvidas no âmbito da educação informal “por meio da educação de adultos”. (QUEIROZ, 2004, p. 147)¹⁰⁵.

Talvez, tais programas representem ainda o que Arroyo (1982) iria observar no início da década de 1980 sobre as políticas oficiais, quando situa a relação entre a escola e o homem do campo como se fora de certo “abandono lembrado”:

Em primeiro lugar, constatamos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. Neste sentido, falamos em abandono lembrado, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder. (ARROYO, 1982, p. 1).

A partir da perspectiva de análise, para a dimensão a qual se constrói uma relação entre o contexto social e a escolarização dos sujeitos do meio rural, pode-se esperar, de modo exemplar e negativamente, um patamar crítico sobre o não acesso aos bens culturais pela escola¹⁰⁶. Isso ocorre justamente porque a história da educação nacional é marcada por esse processo de definição de políticas educacionais compensatórias ou adaptadas para o contexto rural, conforme afirma Calazans (1993). A realidade da escolarização dos trabalhadores do campo vincula-se, assim, ao também contraditório processo de desenvolvimento de seu sistema produtivo capitalista. Como mesmo considera Leite (1999, p. 53), a escolaridade

¹⁰⁵ Conforme a autor, “as crianças – em particular as ensino básico – não eram prioridade nas políticas educacionais, ainda que estados, municípios e a própria iniciativa privada mantivessem suas redes de ensino básico no meio rural. Instituições como a Empresa Assistência Técnica/EMATER orientavam a cultura de hortas escolares e a organização de clube de jovens. A Fundação Nacional de Saúde Pública/SESP atuava em campanhas, envolvendo as escolas em atividades de saúde”. (QUEIROZ, 2004, p. 147).

¹⁰⁶ Conforme documento oficial do Ministério de Educação/INEP: “Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população rural são importantes indicadores da desigualdade existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da Pnad 2004 [Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios/IBGE] mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na rural (4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos), ficando evidente a necessidade de ações afetivas para a diminuição dessa disparidade”. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 14).

campesina, vinculada ao sistema produtivo, “também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendessem prerrogativas político-econômicas”. Esta é uma realidade que se sustentou por caracterizar as políticas educacionais para o campo brasileiro no movimento de modernização socioeconômica do capitalismo nacional. Ainda para Leite (1999, p. 28):

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo¹⁰⁷.

Entre presenças e ausências da escola no campo, o que predominou foram sempre as ações reais de uma política educacional pensada pela elite brasileira, representante das posições do Estado, que “não atenderam o conjunto das necessidades do meio rural” (ALMEIDA, 2005, p. 279). Por isso, como pondera a autora:

Constatamos que houve um abandono dessas populações campesinas que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país naquele período. (ALMEIDA, 2005, p. 279).

A realidade da educação no meio rural está envolvida pelos interesses das forças dominantes, e são esses mesmos interesses que constituem a história da situação educacional para o campo. Os interesses da elite urbano-industrial e das forças rurais conservadoras situam a educação do campo entre momentos de presença e momentos de ausência na agenda política do Estado. Esses interesses, como por exemplo, os das classes dominantes do campo, expressam o que realmente admitem sobre a função que cabe à educação para a classe trabalhadora, já que “sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação”

¹⁰⁷ A educação escolar adequada às exigências da cultura urbano-industrial vem historicamente, desde a segunda metade do século XIX, sendo colocada juntamente com a “preocupação com a expansão de escolarização das massas trabalhadoras” (NEVES, 2000, p. 188).

para essa classe (CALAZANS, 1993, p. 16). Ainda conforme essa autora é um processo histórico que faz com que a escola no campo surja de modo tardio e descontínuo:

As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença em seus domínios. Assim, a escola surge, no meio rural brasileiro, tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993, p. 16).

A educação no campo, permeada pelos interesses contraditórios internos às elites, veio se afirmando por seu enfoque à modernização urbano-industrial, a qual se constituiu durante as primeiras décadas do século XX. O homem e mulher do campo são envolvidos num processo de afastamento de suas atividades originais, que os leva à expulsão do campo. A proletarianização, como se demonstrou no primeiro capítulo, é uma das conseqüências desse processo, que atinge as formas de opções político-econômicas em continuar a viver no campo. A condição social de vida no campo, ao mesmo tempo em que é influenciada por processo de transformações sociais mais amplos, como aqueles associados à modernização urbano-industrial, traz com ela as relações de desigualdades sociais produzidas por eles.

Para Almeida (2005) a vida na cidade trouxe, assim, novas referências e valores que resultaram e ainda resultam em “novas referências culturais”:

A nova ordem econômica impõe a adoção de outros parâmetros culturais identificados com a modernização pela via da industrialização e urbanização. O país “moderniza-se” e tal modernização reflete diretamente as escolhas e os caminhos educacionais percorridos. O mundo urbano passou a ser o condutor, é lá que as decisões políticas e econômicas passam a ser tomadas e que se constroem as novas referências culturais. (ALMEIDA, 2005, p. 280).

De modo semelhante, Leite (1999) referiu-se à educação em espaços rurais do campo no atual contexto da última Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Nº 9.394/96), buscando representar a nova relação que esta lei estabelece com o processo de modernização em vigor. Conforme o autor:

Importa notar que o pano de fundo da escolaridade campesina, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, o sentido da ação política dos rurícolas. (LEITE, 1999, p. 54-55).

Por conseguinte, pode-se associar os exemplos de Almeida e Leite com processos em que as contradições sociais essenciais de classe são preservadas na ordem social vigente, pelas quais convivem processos modernizantes e arcaicos em conjunto, como se buscou discutir no segundo capítulo.

Frente a tais determinações, discutir a Educação do Campo no âmbito das políticas educacionais é colocá-la na sua relação mediata com as características de inserção social a ela associadas. A política educacional, em suas características de negação da escolarização à classe trabalhadora, a nega-se também, especificamente, aos homens e mulheres do campo pela sua natureza minimizada no país.¹⁰⁸ Compreender as determinações históricas dessa negação é também compreender como os vínculos socioeconômicos foram marcantes nos processos de modernização da sociedade, pela qual “a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse às prerrogativas político-econômicas” (LEITE, 1999, p. 53). Nesse sentido, é a própria política educacional como um todo, para a classe trabalhadora em geral, que se manifesta associada a uma forma como a educação se apresenta no campo, com seus processos específicos a cada momento histórico na sociedade brasileira. Ou seja, houve uma política educacional para o campo, mesmo que esta seja compreendida com alguns significados próprios presentes nesse tipo de assertiva:

Mediatizado por uma escolaridade omissa, inadequada e ineficaz, sem uma política educacional específica, porém intimamente atrelada às manifestações do mercado – na maioria das vezes sob o manto de projetos especiais de atendimento social – o campesinato e a escola rural brasileira não descortinaram suas potencialidades e prerrogativas, permanecendo, de certa forma, à margem do processo civilizatório global (LEITE, 1999, p. 80).

Manifesta-se, assim, que o campesinato manteve-se à margem de um processo civilizatório na sociedade capitalista. Todavia, conforme as questões postas acima, parece que

¹⁰⁸ Questões desse processo, muito já denunciados pelos movimentos sociais populares do campo, já são registrados pelos diagnósticos oficiais do Estado: “Os diagnósticos da educação do campo têm apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distribuição idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra”. (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2007, p. 8-9).

ele foi inserido nesse projeto civilizatório, o que o fez estar na condição que os atuais movimentos sociais populares do campo denunciavam. Talvez esta assertiva corresponda ao que agora se questiona:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais (FERNANDES *et al.*, 1999, p. 21).

Nesse sentido, a questão principal para ser colocada diz respeito a qual educação que os movimentos sociais populares do campo desejam construir. Querem, talvez, dirigirem-se contra uma condição das políticas públicas que, tendencialmente, apresentaram a escola do campo como as mais “caras” e “inviáveis” (FURTADO, 2004). É uma história que vem se desnudando, justamente porque ela é apontada como sendo atrelada a um projeto de desenvolvimento social desigual e excludente para a classe trabalhadora.

Esse processo, como exemplo da história de formação de nossa sociedade, também pode revelar como a escola, de modo geral, foi relegada a um papel secundário à formação da sociedade brasileira e que, contraditoriamente, também pode manifestar um caráter redentor acerca de sua relação com os problemas da realidade social. Tais aspectos não impõem a questão do não acesso como apenas, ou de caráter principal, identificada como falta de “vontade política”, ou ainda porque os gestores ou seus agentes são incompetentes. Como observa Xavier (2005, p. 291), quando se trata de expansão da escola no Brasil isso implica que “ela parece ser uma instituição, se não dispensável, secundária para o funcionamento da sociedade brasileira, tal como se encontra estruturada”.

De outro modo, adentra-se também à relação ao valor social que a escola cumpre na sociedade, como servindo a uma função social de controle ou preenchimento das insatisfações, visto que, a educação pode ser “fundamental para o controle das insatisfações populares e a neutralização dos movimentos sociais contestatórios e reivindicatórios, alimentar as crenças no caráter redentor da educação escolarizada” (XAVIER, 2005, p. 291). A autora ainda observa que isso justificaria “a ênfase no discurso pedagógico, nos debates e na elaboração de projetos educacionais e a falta de pressa em realizá-los” (XAVIER, 2005, p. 291).

O movimento “Por um Educação do Campo” é expressão das contradições do acesso à escola em nossa realidade, justamente porque ainda no século XXI a luta se assenta também por uma das conquistas formais e liberais para a classe trabalhadora. A mudança do sentido que está implícito na utilização do conceito de “educação rural” para o de “Educação do Campo” justifica-se, assim, pela necessidade de transformação da história de “uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos”, como também na busca de desconstruir a visão do espaço rural como “inferior, arcaico”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, 61). Ou seja, “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, 62). A expressão “demandas retardatárias”, cunhada por Garcia (2006), é muito feliz por representar uma história de dívida do cumprimento de um conjunto de ações de política educacional em nosso país. Ou seja, um conjunto de ações:

[...] que começaram a ser desencadeadas no final do século 19 e na primeira metade do século 20 e atingiram o auge de sua expressão no ressurgimento econômico e social do pós-guerra (décadas de 50 e 60), em que a política educacional encontrou seu eixo na sociedade do bem-estar e plantou raízes que hoje se desdobram em novas demandas nos países centrais, já muito distantes dos problemas que ainda temos a resolver, como os do atendimento educacional a toda população em idade escolar; a duração da escolaridade obrigatória, desde a educação infantil até os 16-17 anos de idade; a jornada escolar diária de, no mínimo, 6 horas; etc. (GARCIA, 2006, p. 76).

Num mesmo sentido, conforme ponderações de Leite (1999) acerca dos desafios das reformas educacionais a partir do discurso da expansão da escolarização, este autor lembra os dilemas reais enfrentados pela Educação do Campo em relação às condições pelas quais essa expansão universal, talvez sem distinções próprias como as necessidades particulares das escolas em espaços rurais:

Paradoxalmente, a urbanização exige uma abrangência cada vez maior da educação em todos os níveis, inclusive o rural, não considerando, em certos casos, as variáveis existentes no sistema em que o analfabetismo, a evasão e a repetência, a carência de recursos materiais e humanos, e outros tantos problemas específicos dessa escolaridade, são ainda uma constante (LEITE, 1999, p. 53).

O acesso e o estado da escola no campo é exemplo dessa conquista ainda não alcançada amplamente em nosso país. Assim, a necessidade da luta pela Educação no e do Campo, e nesta pela escola, é identificadora de certas políticas educacionais retrógradas planejadas e efetivadas para o contexto rural¹⁰⁹.

No próximo tópico deste capítulo, abordam-se questões relacionadas às políticas neoliberais para educação. Busca-se apreender elementos dessa discussão, por dois motivos: primeiro porque o movimento “Por uma Educação do campo” é constituído nesse período de hegemonia neoliberal nas políticas sociais; segundo porque as políticas com esse perfil são os desafios reais na atualidade para a consolidação de uma outra educação para a classe trabalhadora de modo geral.

¹⁰⁹ Justificaria, assim, a contínua bandeira ante à política educacional, pelos movimentos sociais populares do campo, pelo acesso universal à educação ou escola no contexto rural brasileiro: “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p. 27).

5.3. A política educacional nos meandros da hegemonia neoliberal

Alguns dilemas apontados anteriormente acerca da educação da classe trabalhadora, de modo geral, e da luta por Educação do Campo pelo movimento “Por uma Educação do Campo, em particular, apontam para a necessidade de também discorrer sobre como se caracteriza a política educacional no país durante a última década de noventa¹¹⁰ do recente século XX findado, já que trazem outros marcos da relação entre educação e desenvolvimento sócio-econômico. Esses marcos são compreendidos no interior do atual estágio do capitalismo, da qual a educação recebe suas determinações para certas demandas sociais.

Ainda que a Educação do Campo esteja envolvida nesse processo, salienta-se que alguns elementos das novas determinações são diferentes da história da educação nacional, ao mesmo tempo em que preservam uma essência já presente naquele perfil, acima referido, como da relação com as soluções dos problemas nacionais. Sua relação com o processo de desenvolvimento ou de modernização urbano-industrial parece ser possível por outros parâmetros, porque a classe trabalhadora também é incluída de forma diferenciada nesse projeto.

Por conseguinte, buscar-se-á identificar que Educação do Campo está permeada na agenda da política educacional brasileira pelas próprias relações que suas orientações próprias e atuais a situam de modo característico nesse atual contexto sócio-econômico. Assim, é importante apontar alguns elementos de política educacional desse atual contexto, ao mesmo tempo em que se procura não dissociar elementos da demanda por Educação do Campo dessas orientações políticas de recortes mais gerais à educação brasileira. Essa não dissociação também é importante para que não se deixe de tratar os princípios educacionais desse movimento, que são contraproducentes com os da política educacional neoliberal, já que ele pode, também, ter sido redimensionado também pelas políticas neoliberais de caráter mais geral. Ou como afirmam Fernandes; Cerioli; Caldart (2004, p. 42), que se vive nessa época “um projeto elaborado pelas elites de nosso país, sob a influência do capital

¹¹⁰ Tomar-se-á a década de 1990 como um contexto particular das reformas educacionais aqui discutidas, ao mesmo tempo em que é necessário sermos cômicos de que a produção das políticas educacionais, nessa década, não pode ser deslocada de uma tendência crescente sobre como estas se desenvolvem no interior do sistema capitalista brasileiro, como observa Nagel: “Na verdade, as Políticas Educacionais de nosso país nos anos 90, – que foram lentamente recriadas e/ou apropriadas pela burguesia desde a luta contra a ditadura militar, amamentadas pela Nova República, consolidadas pela era Collor – Cardoso e gerenciadas, com vigor autoritário, por Governadores como Jaime Lerner do Estado do Paraná, – ainda estão para ser examinadas no espectro da decadência da ciência e do oportunismo cívico, cujas conseqüências nossos netos sentirão”. (NAGEL, 2001, p. 121).

internacional. Trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora de desigualdades do capitalismo”.

Nesse sentido, impõem-se algumas questões acerca dessa atual relação, com o objetivo de orientar a compreensão de um pouco mais sobre o movimento “Por uma Educação do Campo”, aqui caracterizado como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho pedagógico e curricular para as escolas do campo. São as seguintes as questões: Quais são as orientações de caráter geral da educação na política neoliberal na década de 1990? Quais são algumas de suas contradições para a educação da classe trabalhadora e que podem ser representantes de alguns pilares à contraposição pela Educação do Campo?

Diante dos rumos da reforma educacional na década de noventa do último século, caracterizou-se uma das fortes tendências do pensamento conservador para a política educacional nas últimas décadas, ou seja, que ainda estão presentes na sociedade. Associados ao pensamento neoliberal, como já um pouco discutido no primeiro capítulo, que minimiza o papel do Estado nas políticas sociais, os problemas da educação seriam interpretados a partir de preceitos economicistas ou de eficiência gerencial ao sistema educacional. Isso justificaria a intervenção do Estado compatível com o seu novo papel. Uma orientação que colocou o problema da expansão do sistema educacional público em suspensão ou com seu ritmo desacelerado, tornando-se um elemento decisivo nas relações de forças que os movimentos populares do campo vão ter com o Estado nessa época.

O ajustamento da forma como o Estado vinha provendo as políticas “para educação”, como aquelas que se referem às ações que “se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social”,¹¹¹ pressuporia que um ciclo de políticas chegara ao seu fim. Nesse caso, transformações sociais, políticas e econômicas – “produtivas com equidade” – dependeriam de modificações nas bases dos sistemas de educação, capacitação e inovação tecnológica (CEPAL-OREALC, 1992). É dessa forma, que a CEPAL, desde o início da década de noventa, representava e propagava tal proposição, de que uma nova qualidade de educação, numa determinada região, é condição para os países alcançarem um melhor modelo de desenvolvimento. É um discurso que traz uma específica leitura sobre a relação entre

¹¹¹ As políticas educacionais nessa dimensão, como ainda observa o autor, “se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo” (BIANCHETTI, 1999, p. 94).

desenvolvimento e educação¹¹². A proposição referente à equidade social estaria centrada na garantia de condições de “integração e inclusão sociais compatíveis com a acumulação do capital”, o que significaria uma presunção pela qual defenderia a referência “ao reequilíbrio do sistema e não à eliminação das condições econômicas e institucionais geradoras da desigualdade e da concentração de rendas”. (SILVA, 2006, p. 92)¹¹³.

Alguns aspectos da mudança de perspectiva da agenda educativa na América Latina foram sustentados em razão de falhas antigas, sob o auspício do “desenvolvimento econômico, de integração social, etc.”. Para Coraggio (1998a), se fosse essa a referência, isso por si só fez com se justificasse a inclusão, na agenda educativa no período, do tema da qualidade, da gestão e da racionalização do sistema educativo.

Esses pressupostos, sobre as interferências das agências multilaterais no país, foram interiorizados pelo debate sobre a educação pública, apontando que as linhas de política, em sua grande parte, deviam-se ao resultado da adaptação local das diretrizes elaboradas por tais agências. Haddad (1998) trouxe na época elementos críticos no mesmo sentido, mas recomendando que não se pudesse cair em simplificações sobre essa relação entre os Estados nacionais e os organismos multilaterais. Ainda assim, não se nega o papel ou a influência efetuada, por exemplo, pelos organismos internacionais multilaterais financeiros, já que “coordenam, orientam e resguardam o processo de reestruturação e acumulação de capital em nível internacional” (NOGUEIRA, FIGUEIREDO, DEITOS, 2001, p. 122). Portanto, a definição dessas orientações para a política educacional é tomada como um componente importante das diretrizes assumidas por parte dos governos para a reforma da educação, provida pelo sistema educacional público. Essas diretrizes sustentam, portanto, a pauta de agendas políticas da reforma educacional que se estabelece em diversos estados latino-americanos, na década de noventa do século passado.

As organizações internacionais inseriram-se num processo característico de como foi sendo tratado o problema da educação no âmbito mundial, como também no Brasil, desde meados do século XX. Boom (1997), ao apontar um dos aspectos das tendências da educação

¹¹² Um dos fortes elementos que justificariam as reformas deriva do fato de que os países dos quais as implementaram, compartilharam de crescimento com equidade, o que quer caracterizar, segundo as agências multilaterais internacionais, que isso se explica porque “temos [nos países latino-americanos] diferenças nítidas com respeito ao processo de investimento econômico, à formação de recursos humanos e à difusão do processo técnico” (CEPAL-OREALC, 1992, p. 23).

¹¹³ Ainda para o autor, uma das propostas derivadas dessa perspectiva é “combinação de políticas globais, voltadas para a definição de educação formal para toda a população, com ações focalizadas, ou seja, com projetos voltados para determinados setores da população, que ‘não podem usufruir da oferta homogênea’”. (SILVA, 2006, p. 94). Ou seja, são propostas próprias de um contexto político-ideológico pelas quais se afirmam que “as reformas da educação no Brasil aceitaram o ideário de que, no mundo pós Guerra Fria, o mal-estar da desigualdade seria superado com políticas de equidade (compensação) e com o aumento da competitividade e da produtividade”. (SILVA, 2006, p. 101).

no mundo e na América Latina, desde os anos 1950, afirma que a definição dessas políticas educativas não mais foi tratada de modo específico, como apenas um problema nacional, já que “daí para frente os rumos e as diretrizes foram traçados desde instâncias de cooperação internacional como a Unesco e a OEA”. (BOOM, 1997, p. 59). O que para o autor, “apesar da heterogeneidade de situações nacionais, o discurso educativo e as estratégias desenhadas foram significativamente homogêneas” (BOOM, 1997, p. 59). Portanto, uma observação que indicou o fundamental papel cumprido por essas organizações, na difusão de diretrizes, influenciando a política educacional na América Latina e, portanto, no Brasil¹¹⁴.

A tendência dominante na política educacional, pautada nos princípios econômicos e gerenciais, pelo qual elege o que é essencial, foi uma tendência fortemente construída por um aparato ideológico. As questões enfatizadas por essa tendência representaram aspectos do que se impõe como crise da qualidade educacional e também exemplificaram como são produtos do próprio sistema social. Nesse sentido, vários enfoques foram impostos à análise da complexa relação entre os preceitos conservadores – neoliberais – que ainda foram assumidas como diretrizes previstas para a provisão da educação pelo Estado. O que é sugerido distinguir, de forma um tanto quanto ampla, é a tendência de localizar essas diretrizes frente às transformações tecnológicas e ao novo entorno sócio-político e cultural no qual estão envolvidas. A partir dessa relação, alguns exemplos são possíveis para caracterizar o caráter economicista ou técnico dado à política do setor, pois demonstram que as causas da má qualidade educacional, a serem atacadas mais enfaticamente, são de ordem interna ao sistema educacional. Como é a ordem interna que evidencia a má qualidade da educação, o que parece solucioná-la, segundo esta lógica, parte de um investimento em determinados aspectos. Assim, admite-se que:

[...] o investimento para melhorar a qualidade ou a eficiência da educação promovem geralmente altas taxas de rentabilidade que, em alguns casos, podem ser inclusive mais alta que as dos investimentos para ampliar a matrícula escolar. Os benefícios dos investimentos para ampliar a eficiência da educação – por exemplo, mediante o aumento da taxa de retenção ou uso mais intensivo do pessoal docente e dos locais – se podem expressar normalmente em termos de redução dos custos unitários por estudantes ou por acesso (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 72).

¹¹⁴ Para Sander (2001, p. 275), o projeto neoliberal trouxe “novas categorias analíticas e soluções práticas concebidas e difundidas através de mecanismos multilaterais de negociação política e de financiamento internacional, protagonizados por representantes governamentais, sem a participação efetiva dos atores sociais que atuam em nossas escolas, universidades e sistemas de ensino”. (SANDER, 2001, p. 275).

A qualidade, apontada como fundamental para análise dos problemas educacionais da América Latina pelas organizações multilaterais, teve estratégias fomentadas para possibilitar o seu controle. Para tais propósitos, há o exemplo de quatro orientações ou medidas: a) estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) prestação de apoio aos insumos (“segundo se sabe, melhoram o rendimento”); c) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização de insumos; d) vigilância dos resultados (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 51). Tais orientações sugeriram que essa era uma tendência que estaria presente quando se discutissem as condições da educação brasileira, ou seja, uma tendência que se voltou para o controle do sistema e seus componentes. Trata-se de uma tendência que, explícita ou implicitamente, vai implantando elementos de controle, uma redução das aspirações educacionais aos elementos internos do sistema educacional, como os conteúdos, a avaliação, os métodos, a formação dos professores etc. (TOMMASI, 1998).

Para essa mudança de sentido introduzida pelo ideário neoliberal aos problemas a serem enfrentados no sistema de ensino, o problema de má qualidade é justificado pela sua expansão de “forma acelerada durante a segunda metade do século [XX] sem que tal expansão haja garantido uma distribuição eficiente dos serviços educacionais” (GENTILI, 1995a, p. 130). Uma perspectiva que vai ser explicada por esse ideário, “em grande medida, pelo caráter limitado e ineficiente do Estado para gerenciar a política pública” (GENTILI, 1995a, p. 130). Dessa forma, a democratização – acesso – é apontada, contraditoriamente, pela ineficiência do Estado para esses fins:

[...] o centralismo, a vocação planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, desde a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir, ao mesmo tempo, a democratização da educação mediante o acesso das massas às instituições educativas (função que desde este enfoque já se havia cumprido) e a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas nas instituições de qualidade. (GENTILI, 1995a, p. 130-31).

Ocorre, a partir dessa prerrogativa da eficiência, contraditoriamente, a construção do ideário de uma centralidade à questão educacional, ao mesmo tempo que veio substituir os valores democráticos que expressam outro sentido, a exemplos daqueles que estão explícitos pelos movimentos sociais populares do campo. A desintegração do quadro de direitos – ainda que não efetivados por completo pelo Estado de Bem-estar, “populista e outros híbridos latino-americanos” – foi apontada como a expressão mais ambiciosa do projeto intelectual e político a partir das perspectivas neoliberais. Uma desintegração cultural dos direitos sociais,

como a educação, que deveria, “em suma, criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefina tais princípios reduzindo-os a sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade” (GENTILI, 1995b, p. 230). Assim, esse marco simbólico-cultural representava, no capitalismo do final do século passado, o cenário político, econômico e social, no qual as noções de democracia e direito seriam redefinidas.

Sobre essa incapacidade atribuída ao Estado e sua ineficiência nas décadas precedentes, representada como consequência da politização característica do intervencionismo, pode-se levantar outras considerações: se o enfoque no passado – “época florescente do Estado de Bem-Estar” – centrava-se na suposição de “que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade”, o mesmo não seria válido para mais tarde. (ENGUITA, 1997, p. 98). Portanto, “o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUITA, 1997, p. 98). A mudança do foco de atenção, pelo qual o conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo, foi uma das consequências no âmbito do financiamento público para educação, no então governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme Pinto (2002, p. 125), teve como “pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes”, o que caberia “apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação da sociedade’”.

De acordo com a observação de Saviani (1991), essa é uma orientação política sobre a escola pública que vinha se consolidando no início daquela década, que assumiria “o discurso do fracasso da escola pública”; mas procurou “justificar sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum no sentido do atendimento dos interesses e necessidades dos membros da sociedade” (SAVIANI, 1991, p. 85). Ainda segundo o autor, essa orientação trouxe implícita a defesa dos princípios do mercado para gerir as questões da política educacional. Isto é, possibilitou “que se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado”. (SAVIANI, 1991, p. 85).

Dentro desse quadro de estratégias, foi sugerido que a educação se beneficiaria das abordagens paradigmáticas, desenvolvidas no campo da teoria econômica e da análise de gestão empresarial¹¹⁵. A reivindicação, por uma qualidade de educação, perde-se pela

¹¹⁵ Coraggio (1996b) observou que nos documentos de alguns Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, “destaca-se de fato a importância de melhorar o ‘contexto educativo’, mas isto é entendido basicamente como gestão eficiente do sistema escolar, e maior motivação simbólica para os professores” (CORAGGIO, 1996b, 63). Talvez ainda se observe essa orientação quando se diz que: “algumas intervenções não requerem outros investimentos específicos. Por exemplo, em alguns sistemas de educação a distribuição mais eficiente dos professores existentes poderia reduzir a necessidade de contratar novos

predominância em associá-la diretamente à qualidade dos seus componentes. Campos (1992), por exemplo, constatou no início da última década de noventa – após um levantamento crítico da produção teórica sobre as lutas dos movimentos sociais, representando a demanda por educação no país –, a predominância dessa tendência, entre os ocupantes de postos de comando, no poder executivo, de diversos níveis de governo. Conforme essa autora, muitas das exigências dos movimentos sociais eram caracterizadas como distorcidas em relação à questão da qualidade: “porque exigiam apenas as condições materiais do sistema de ensino formal – melhoria nas condições de ensino através de novas vagas no sistema” (CAMPOS, 1992, p. 75).

Tal configuração apontada como distorcida, sobre essas reivindicações, era possível porque os valores advindos dos postos do governo, a respeito da qualidade, procuravam legitimar outras preocupações direcionadas à educação, como a eficiência do sistema – por isso, argumentava-se que a qualidade dos serviços prestados não recebia a atenção necessária. Ou seja, o discurso governamental justificava que “a sociedade brasileira estaria manifestando a pouca importância que confere à educação” (CAMPOS, 1992, p. 75).¹¹⁶ O que é uma justificativa sem precedentes, pois não é possível dissociar a luta por qualidade dessas duas dimensões. Como essa indica uma distribuição de direitos, ela diz respeito à subordinação da população, “incluída” na escola pública, e sobre a qualidade que desejam servi-la”. Steffan (1997) sugeriu uma observação intrigante na época, e que não pode ser desconsiderada ainda atualmente: “a educação de 9 anos não é necessária [...] para os 200 milhões de jovens latino-americanos, sendo só para uma minoria de 30 a 40 por cento da população economicamente ativa” (STEFFAN, 1997, p. 81).

Por conseguinte, na última década de noventa, uma nova tendência das diretrizes internacionais, das quais as organizações multilaterais são representantes acerca da reforma educacional no mundo, chegou no Brasil e enfocou, basicamente, os problemas do setor a partir dos aspectos da qualidade e gestão de política para o ensino básico¹¹⁷. Foi um enfoque

educadores” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 72). O que sugere ser uma orientação seguida à risca atualmente no Estado do Rio Grande do Sul, gestão 2007-2010.

¹¹⁶ Ainda segundo Campos (1992), fazendo referências aos seus estudos sobre o tema, “da mesma forma que as fronteiras entre o fora e o dentro, o privado e o público, o espontâneo e o manipulado se confundem e pedem uma reflexão mais aprofundada, também, a diferença entre ‘lutar por prédios’ e ‘lutar por qualidade’ parece perder importância frente à realidade registrada pelas pesquisas” (CAMPOS, 1992, p. 85).

¹¹⁷ Servindo como exemplo, pode-se observar a tendência de investimento concentrado no ensino básico no seguinte argumento: “Devido a que as taxas de rentabilidade dos investimentos em educação básica são normalmente mais altas que as da educação superior nos países de ingresso baixo e médio, a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo) deveria constituir geralmente uma prioridade para o gasto público em educação nos países que ainda não têm alcançado uma matrícula quase universal nesses níveis” (Banco Mundial, 1995, p. 35). O gasto no ensino superior, também, deverá ser

baseado nas transformações do sistema produtivo, adaptando-se ao padrão flexível, no então estágio de organização da economia mundial, de acordo com as exigências colocadas por esse sistema em países do Primeiro Mundo e refletidas nos países em desenvolvimento (PAIVA; WARDE, 1993). Uma tendência apresentada como um processo de transformação ocorrido na organização social e do mercado de trabalho, em âmbito geral, determinado pelas problemáticas causadas pela passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional ou pós-capitalista, ou como uma nova etapa do capitalismo. Todavia, o capitalismo ainda é o modo de produção existente, como mesmo evidencia Gounet (2000, p. 109), quando aponta sua compreensão crítica sobre a propagada sociedade informacional:

Assim, para nós, a teoria da sociedade informacional não é crível. Há mudanças na sociedade. A queda do Muro, que reduziu, aos olhos de muitos, a perspectiva do socialismo, é uma delas. A crise econômica que se aprofundou é outra. A internacionalização da economia, a introdução de novas tecnologias, o toyotismo são outros elementos que modificam nossa sociedade. Mas nenhuma dessas modificações transforma fundamentalmente a estrutura capitalista. Não há, pois, o fim do trabalho assalariado. Também não há o fim do emprego. Para isso, seria necessário terminar com o capitalismo¹¹⁸.

A educação, e seus novos elementos sobre sua qualidade acima levantados, trouxe outros desafios para o conflito de forças sociais, estendendo-se à luta por uma outra educação, constituídos como condição para cidadania. São conflitos no interior do processo de reorganização do projeto educacional influenciados pelo ideário que sustenta a reestruturação do capital. Uma reestruturação que não deixou de envolver os segmentos sociais presentes na constituição antagônica, advindos da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores vêm historicamente travando resistências às mais variadas formas de exploração.

Como o conflito educacional é também ressaltado em momentos de crise e de transformações da vida social, com vínculos com a economia colocados, frequentemente, de modos diferentes na sociedade, pelo capital, tais precedentes fizeram com que as contradições

revisto pelos governos, porque, para o neoliberalismo, torna-se “um exemplo de tendência desfavorável ao pobre”, pois “a rentabilidade social do ensino superior é geralmente menor que a do ensino primário”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 43).

¹¹⁸ Gounet (2000, p. 101) caracteriza algumas transformações importantes no capitalismo atual: “Há, talvez, aqui, uma mudança que a distinção entre sociedade industrial e sociedade informacional permitira revelar. A posição no mercado de trabalho pode ser melhor para certos trabalhadores do que para outros. Essa é seguidamente influenciada pelo grau de qualificação e de conhecimento do assalariado. No século XIX, no apogeu da ‘sociedade industrial’, essa diferença aparecia entre os operários manuais e os empregados de escritório. Hoje, quase não há mais diferença no trabalho entre uma operária têxtil e uma caixa de um grande magazine, ou entre um operário na cadeia de montagem automobilística e um empregado de banco encarregado da administração. Se há diferença na ‘sociedade informacional’, ela se encontra entre os técnicos, os *experts*, os especialistas, de uma parte, e os outros trabalhadores, menos qualificados, de outra. Mas é uma distinção que se situa essencialmente no interior da classe trabalhadora”.

fossem evidenciadas, quanto às promessas por ela veiculadas. Ao questionar essas promessas no contexto das políticas neoliberais, Azevedo (1994) arguiu se “por acaso os interesses de determinados segmentos da sociedade que estão sendo veiculados como se fossem os interesses de todos, realmente podem colocar-se a serviço das maiorias?” (AZEVEDO, 1994, p. 456). Por isso exclamou: “Não são estas a lições que estão inscritas em nossa história e que não deixam de condicionar as formas de tratamento da questão no presente”. (AZEVEDO, 1994, p. 457).

Com outro exemplo de lição que se apreende do ideário conservador, Dale (1994) sugeriu que, a partir das novas configurações neoliberais a respeito do papel do Estado, o “*ethos* privado” que delas sobressaem possa ser compreendido pela tendência à substituição dos mecanismos burocráticos (próprio do Estado), pelos mecanismos de mercado. Desse modo formar-se-ia uma complexa configuração sobre uma nova “ética” do privado na educação, o que não significa a ausência do controle do Estado sobre essa política social. Como mesmo pondera:

O que está em questão são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação. Tradicionalmente, pelo menos na maior parte das sociedades “ocidentais”, todos esses aspectos da administração da educação forma assumidos como sendo da responsabilidade do Estado; mesmo quando havia um vasto setor não-estatal (geralmente religioso), esse existia, em maior ou menor grau, sob o controle, e com a homologação, do Estado. As perspectivas e expectativas neoliberais acerca da educação, contudo, obrigam à alteração, se não transformação, deste pressuposto “estatista”. O Estado pode retirar-se completamente quer do financiamento quer do fornecimento da educação, mas manter a autoridade reguladora que somente ele pode exercer e com ela o controle último do sistema. (DALE, 1994, p. 110-111).

Implícito nesse novo “*ethos* privado”, pode-se perceber, nas questões sugeridas por Dale, a formulação de uma outra estratégia conservadora no âmbito da política educacional nacional, que procuraria modificar o enfoque acerca do papel que a sociedade civil desempenha frente aos serviços educacionais públicos. Tal mudança, implicada na política educacional, trouxe novos elementos da relação entre público-privado pelos princípios de gestão pública no interior da perspectiva conhecida como “Terceira Via”, a qual algumas responsabilidades sobre essas políticas, como a execução destas, tendencialmente, passariam para a sociedade civil, o Terceiro Setor (PERONI, 2006, p. 17)¹¹⁹. Assim, a “Terceira Via”

¹¹⁹ Para Peroni; Adrião (2005, p. 142), ao observarem o tratamento comum sobre o Terceiro Setor, dizem que: “apesar das definições pouco claras, há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas

sugere uma forma de ajuste da orientação de privatização contida no neoliberalismo. Ou seja, como valorização da participação da sociedade civil ou como resposta a então propagada ineficiência do Estado, a “Terceira Via” parece ser o aprimoramento das saídas conservadoras encontradas para a busca da eficiência das políticas sociais. Conforme Peroni (2006, p. 12), são mudanças que “ocorrem na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-cultural”, como consequência “dos processos de Reestruturação Produtiva, da Globalização, do Neoliberalismo e da Terceira Via, que são estratégias do capitalismo para a superação de sua crise”. Uma questão que se insere no sentido da democracia e do público, como controle do domínio privado, sendo esferas atacadas pelo pensamento conservador, esvaziando o Estado de suas atribuições de bem-estar. Conforme ainda Peroni (2006, p. 14):

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Ocorre, por meio desses princípios e dessas estratégias políticas da Terceira Via, a “reinvenção da sociedade civil”, justificada, como falácia, pela impossibilidade do Estado de cumprir suas funções. Assim, a Terceira Via seria uma construção ideal que levaria a sociedade civil a organizar-se para que essa função estatal fosse efetivada com ações mútuas entre essas duas esferas, de forma principal, pelo “voluntariado e a filantropia” (LIMA; MARTINS (2005, p. 52). Ou seja, o Estado assumiria, para tais autores, “seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 56)¹²⁰. Ou seja, o que

sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc.”

¹²⁰ Ainda conforme os autores, a Terceira Via utiliza alguns temas antigos e outros novos, dentre outros, para serem tratados “sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflito e antagônico processo de construção social que os define”. Como os antigos, destacar-se-iam “cidadania”, “igualdade”, “participação” e “democracia”. Já como novos, apresenta-se: “empreendedorismo”, “voluntariado”, “responsabilidade”. Ou seja, “trata-se de uma ação orientada por uma concepção pedagógica que procura criar novas ancoragens teóricas e simbólicas responsáveis por estabelecer mediações entre sujeito e realidade social em uma perspectiva de conservação de relações sociais” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 65).

sugeriria alguns dos novos perfis do papel do Estado, como aqueles que podem ser ainda constatados pelo o que Ball (2004, p. 109-110) explicita:

[...] a mudança no papel dos Estados social-democratas faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política. E a mudança da responsabilidade (do Estado) para a realização para a responsabilidade com a mensuração e a auditoria abre a possibilidade de duas outras mudanças políticas. Primeiro, uma vez livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços –, voluntários e privados. Isso introduz contestabilidade e concorrência entre prestadores potenciais na base de “o melhor serviço” e/ou valor pelo dinheiro, e envolve o uso de modelos comerciais de licitações e contratação. Segundo, isso também permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados para desenvolver a infra-estrutura do setor público. (BALL, 2004, p. 109-110).

As intervenções do Terceiro Setor ou Terceira Via demonstraram ser um importante âmbito de relações para as políticas sociais, e que veio se constituindo com as reformas em vários setores nas duas últimas décadas. Algumas demandas sociais, relacionadas com o movimento “Por uma Educação do Campo”, podem ser analisadas a partir dessa orientação de provisão das políticas sociais, como as educacionais que aqui foram discutidas. Os programas educacionais para o campo, como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), afeto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), entre outros vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), poderiam ser, assim, uma dessas políticas. Isso porque estariam enquadradas nesse perfil, já que suas operações são executadas em colaboração com outras esferas de governos, mas também com fundações privadas das universidades brasileiras. O que diferencia a relação com o caráter privado ou não, que cumpre socialmente, é a esfera de controle ou pressão que os movimentos sociais populares do campo podem tomar no processo de implementação. Ainda assim, estão previstas por uma nova configuração de gestão pública das políticas sociais.

Ainda em relação aos marcos de referências à gestão da política educacional, a diferença de projetos educacionais na sociedade estaria constituída dentro do campo de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder. Isso levaria a contrapor o mercado educacional que vem colocando as escolas, conferidas como de qualidade, à escolha dos pais, como uma nova “panacéia” para suprir a crise educacional

(LAVAL, 2004)¹²¹. Ou seja, uma nova questão de poder, pois, como políticas conservadoras, pode-se afirmar que essas “são injustas hoje porque há uma correlação de poder extraordinariamente desfavorável para as forças progressistas neste continente e em nível mundial” (CORAGGIO, 1998a, p. 83). Uma relação de poder à qual as forças progressistas encontram pela frente, com o discurso da reconstrução de um novo consenso, que é substancial e recorrente à representação do acesso à escola pública. Um consenso que é configurado na tentativa de despojar a memória coletiva do que se havia há pouco construído, sobre os direitos conquistados e ainda por conquistar.

A educação, sendo um direito social, refere-se “inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum” (GENTILI, 1998, p. 247). Ou seja, a educação “é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito”. (GENTILI, 1998, p. 247). No mesmo sentido, para Neves (1994, p. 25):

O controle democrático das políticas educacionais constitui, desse ângulo, um elemento fundamental para que a escola garanta, ao trabalhador, conteúdos necessários à compreensão e à intervenção na civilização técnico-científica, instrumental político indispensável ao exercício pleno de sua cidadania. É, mais, o controle democrático das políticas educacionais, ao permitir o desmonte dos mecanismos de filtragem social, possibilita à classe trabalhadora os espaços imprescindíveis para a preparação quantitativa e qualitativa de seus dirigentes.

A partir dessas contradições visíveis na luta social por educação, tem-se também marcado os desafios à transformação radical de uma situação educacional, não só pela ínfima presença dessa política para o campo, como também, uma conjuntura político-ideológica e econômica desfavorável para supri-la. A interferência na estrutura social e estatal para contrapor as controversas saídas a essa dívida histórica, que está sendo significada dentro de uma capacidade estrutural constantemente experienciada como limites do Estado brasileiro, é contrabalanceada pelos princípios educativos conservadores em que a gestão educacional está inserida. Portanto, é importante tratar, no próximo tópico, o significado de alguns limites das regulamentações internas ao sistema, como leis, normativas, diretrizes curriculares etc., já que

¹²¹ Como observa o autor: “O mercado e a livre escolha dos pais tornaram-se tipos de panacéias consideradas capazes de sobrepujar, quase magicamente, a crise da educação. Em todos os fóruns internacionais, nas grandes organizações econômicas e financeiras (FMI, Banco Mundial, OCDE, Comissão Européia), a mesma vulgata é repetida sem cessar, os mesmos ataques contra o Estado educador são retomados, a mesma apologia do mercado escolar é repisada”. (LAVAL, 2004, p. 101).

essas podem estar previstas como única dimensão satisfatória da provisão educacional do que foi constituído no contexto conservador neoliberal aqui analisado.

5.4. A educação neoliberal e princípios conservadores à formação humana e escolar

Encerrou-se o tópico anterior analisando algumas questões do recrudescimento dos direitos por educação no período da década de noventa do último século, como um tempo que marcou um contexto favorável às propostas conservadoras para educação. Inicia-se agora uma análise sobre como essas políticas também constituíram princípios conservadores “em educação”¹²², que foram veiculados nesse período de hegemonia de política educacional neoliberal, e o que refletem na formação escolar. Nesse sentido, a possível incorporação desses princípios a partir do consenso educativo, legitimado na política educacional dessa época, é tomada como uma questão importante à análise sobre como tais princípios ganharam força tanto nesse período, quanto na atualidade.

Esse é um mote que pode representar o processo da veiculação desses princípios, como características de sua duradoura projeção no âmbito educacional, até os dias atuais, da qual se procurará discutir adiante. Ao mesmo tempo, essa importância também está atrelada aos aspectos da possível incorporação desses princípios nos sistemas educativos públicos com suas escolas situadas no campo, já que se pode dizer que a Educação do Campo, como proposta educacional que aponta princípios educativos contraproducentes à educação de caráter neoliberal, não é uma realidade hegemônica nessas escolas.

Por conseguinte, considera-se importante agora desenvolver uma discussão sobre qual perfil formativo à educação escolar que se constituiu nessa década para os filhos da classe trabalhadora em geral. Princípios formativos que ainda podem ser considerados hegemônicos social e educacionalmente como aqueles representantes de um contexto desfavorável a outros emancipadores para formação humana no sistema escolar. Assim, ao se tratar o movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo, um ponto se apresenta como fundamental para orientar a análise: qual o perfil desse princípio formativo escolar constituído pela política neoliberal e que merece ser ainda analisado?

As diretrizes educacionais neoliberais orientaram uma formação escolar mais flexível, interiorizada no seu discurso a partir daquela discussão desenvolvida no capítulo anterior

¹²² Grifa-se políticas “em educação”, como aquelas orientações que se refletem, segundo Bianchetti (1999, p. 93), “na estrutura e nos conteúdos do currículo”.

sobre a qualidade da educação, enfatizando por onde deveria passar a formação escolar: pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Essas necessidades foram apresentadas como as capacidades a serem desenvolvidas nos sistemas de ensino e estão apontadas no documento que resultou da “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.¹²³ Esse evento pode ser considerado um marco decisivo para a compreensão do projeto de reforma da educação na última década de noventa. Foi nessa Conferência que se definiram as novas metas para a provisão da educação pelas nações consideradas em desenvolvimento: o atendimento pela educação a todos nos próximos anos (período que configurava como passagem para o novo milênio); a escolarização básica tomada como prioridade; e, por fim, apontando para os futuros planos dos governos que “as necessidades básicas de aprendizagem” deverão ser definidas nos níveis iniciais da escolarização.¹²⁴

Esse enfoque demonstrou outras peculiaridades da relação entre economia e educação, além daquelas já tratadas no último capítulo. Fazendo referência a uma nova economia da educação, quando voltada à preocupação de “medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno”, Paiva; Warde (1993) argumentaram que essa apresentava uma forte concentração acerca do retorno do investimento educacional, “cristalizado no conhecimento que produz riqueza”, ou ainda “em entender em que medida a produtividade de cada um é determinada não apenas pelo seu nível educacional, mas também pelo daquele que o rodeia”. (PAIVA; WARDE, 1993, p. 19). A formação dos escolares não se concentraria só no conhecimento específico ou instrumental, mas procuraria “abranger a educação em sentido lato: atitudes, motivação, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo são tão importantes quanto o domínio de técnicas e de conteúdo” (PAIVA ; WARDE, 1993, p. 19). Diante disso, as características desse novo paradigma suporiam “conhecimento real, capacidades que devem ser comprovadas independentemente dos diplomas”, ou seja, como uma “nova realidade” que “implica repensar e reformular os sistemas educacionais”. (PAIVA; WARDE, 1993, p. 19).

A meta de escolarização para todos, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, acordada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi apontada

¹²³ Essa Conferência foi convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial, e ocorreu em Jomtien na Tailândia, em março de 1990.

¹²⁴ “Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). São necessidades para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo” (BRASIL.MEC, 1993, p. 73).

como possível de ser alcançada pelos países consignatários desse acordo no final do século passado. Depois de fazer também uma avaliação da década de 1980, a Conferência da Tailândia trouxe a mesma conclusão legitimada, mais tarde, pelos Organismos Internacionais e seus porta-vozes latino-americanos. Concluiu-se, assim, que, naquele período, o mundo estava passando por renovações importantes em suas estruturas sociopolíticas, culturais e econômicas; uma fase propensa para os governos reformarem seus sistemas de ensino. Warde (1992) referiu-se a um certo consenso, criado por analistas, sobre a mudança da perspectiva de cunho econômico na conferência de Jomtien. Como a autora observou, o conceito chave sugerido por essa Conferência foi o de “necessidades básicas de aprendizagem”, e a satisfação dessas:

[...] deve gerar “desenvolvimento humano” (conceito mais amplo do que “desenvolvimento dos recursos humanos” de corte econômico) que “considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade da vida. (WARDE, 1992, p. 14).

O que parece ser também compreendido por um quadro recente de técnicos do governo brasileiro, quando se referem à Declaração de Jomtien, visto que o Brasil é consignatário. Ou seja, diz-se que essa Declaração é considerada “um marco internacional”, constituindo-se como uma referência “ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33).¹²⁵

Essa respectiva preocupação advinda da Conferência de Jomtien com a educação centrou-se na perspectiva encontrada pelos Organismos Internacionais para amenizar o empobrecimento da população mundial em tempos de globalização econômica. Uma perspectiva que estava representada naquela Conferência, pois demonstrava uma passagem da preocupação, caracterizada pelo “paradigma do desenvolvimento econômico”, para o “paradigma do desenvolvimento humano”. Ou seja, como considerou Coraggio (1996a, p. 22), “esta proposta poderia levar à uniformização em nível mundial de esquemas conceituais, sistemas de informação e políticas”. Mudança de perspectiva pela qual a educação é colocada

¹²⁵ Souza (2007) parece concordar com tal posição sobre as orientações advindas da Conferência de Jomtien, como algumas das quais passa o aprofundamento sobre educação e implantação de reformas educativas no mundo e no Brasil. Para ele, essas reformas se inspiram em Jomtien, “além de ter incorporado tradicionais reivindicações e propostas dos movimentos docentes e dos praticantes da Educação Popular. Essas propostas foram reinterpretadas segundo os interesses do capital mundializado (globalização predominante nos dias atuais), mas ainda poderão servir para um novo impulso no campo educacional e social, sobretudo, se mantém a interlocução e atuação conjunta com os movimentos sociais, especialmente, com os movimentos sociais populares”. (SOUZA, 2007, p. 48).

numa nova relação direta com o desenvolvimento econômico que, para Frigotto (1998), não deixava de ser um rejuvenescimento da teoria do capital humano,¹²⁶ já que para este autor:

[...] a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana. (FRIGOTTO, 1998, p. 41).¹²⁷

As respostas econômicas, tendo em vista as reformas na última década do século XX, ficaram marcadas na própria terminologia econômica dos documentos oficiais dos organismos multilaterais e as agências que implementaram suas orientações, como: globalização, integração, flexibilidade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, da formação polivalente e “valorização” do trabalhador, competitividade, produtividade, vantagens comparativas, eficiência, eficácia, etc. Para Frigotto (1997), muitos desses novos conceitos foram usados para redefinir a dimensão da formação humana neste novo contexto da reestruturação produtiva – “pelos homens de negócios e seus assessores” –, sendo “uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista”, estabelecendo “um novo padrão de acumulação” e definindo “as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (FRIGOTTO, 1997, p. 40-41). Uma tendência semelhante também apontada por Ball (2004, p. 109), já que para este autor:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícitas, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma

¹²⁶ Sobre a questão do capital humano, Frigotto (1993) traz alguns elementos para que se compreenda a partir do âmbito propriamente educacional e pedagógico, quando diz que: “a teoria do capital humano vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o ‘capital humano’. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção”. (FRIGOTTO, 1993, p. 121).

¹²⁷ O autor ainda observava, que “os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados”; pela trilha desse rejuvenescimento da teoria do capital humano, pode-se “perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanente, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais”. (FRIGOTTO, 1997, p. 41-42).

mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente.

Como exemplo de manifestações no conflito de projetos educacionais antagônicos na sociedade brasileira, intelectuais concordaram com as orientações forjadas no âmbito internacional, como diretriz para as políticas educacionais no país. Como exemplo, Mello (1996)¹²⁸ sustentou que essas orientações foram importantes, porque apresentaram um caráter objetivo e articulador a partir de seu conteúdo para a formulação de políticas. Quanto ao caráter objetivo e articulador, apontou-os como derivados do conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”. Para a autora, o caráter objetivo estabeleceu parâmetros de qualidade do ensino, evitando termos vagos e marcados ideologicamente, tais como: “desenvolver o espírito crítico”, “promover a autodeterminação dos povos ou “incentivar a solidariedade internacional”. (MELLO, 1996, p. 40). E quanto ao caráter articulador aponta e focaliza o “núcleo” de todo o processo educativo: o ensino-aprendizagem. Ou seja, segundo a autora, também, o caráter articulador sugere “medidas concretas para aferir-lhe eficiência”. (MELLO, 1996, p. 40).

Argumentos conservadores são possíveis de serem identificados nesse debate, como os que Mello sustentou, já que, para essa autora, o mundo não está mais marcado por “bipolaridades excludentes”, ou seja, capital versus trabalho, ou ainda, classe dominante versus dominada. Tais bipolaridades, segundo o que sustenta, foram substituídas pela ênfase das competências intelectuais dos indivíduos, em que o conhecimento é o determinante da inserção no mundo social atual. Nesse ponto localizam-se, por exemplo, os mesmos princípios conservadores do rejuvenescimento da teoria do “capital humano” e como ela se articula com as novas formas que o ideário neoliberal prescreveu à formação escolar no recente final de século. Para Coraggio (1996b, p. 228), por essa tendência “os conhecimentos e destrezas são vistos como recursos instrumentais para realizar determinadas ações ou tipos

¹²⁸ Guiomar Namó de Mello foi Diretora Executiva da Fundação Victor Civita, foi membro do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica e responsável pela Direção de Conteúdos da Redeensinar, uma empresa, em sociedade com Luiz Otávio Santos Gaspar, Sérgio Antonio Brandão e Sylvio Carneiro Gomide, dedicada à produção de conteúdos para iniciativas educacionais que utilizam recursos multimídia. Atualmente é diretora da Escola Brasileira de Professores (EBRAP), empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica, que presta “consultoria para projetos de formação inicial de professores da educação básica em nível superior, presenciais e a distância”. (http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html). Nagel faz uma reflexão pertinente sobre os papéis dos intelectuais sobre o esclarecimento das reformas educacionais da década de 1990: “o fato é que não só o governo federal, mas também, as administrações estaduais, encontraram seus pares no mundo acadêmico e passaram a contar com nomes (até então) respeitáveis, muitos pertencentes aos quadros partidários considerados progressistas. Intelectuais do PMDB, PSDB e até mesmo do PT foram guindados ao poder de induzir os demais educadores do sistema a catar as ‘boas novas das reformas’ através de cargos, assessorias ou comitês científicos”. (NAGEL, 2001, p. 117).

de ações (produtivas, comunicativas, políticas etc.)”. Ainda conforme este autor, observando essa especificidade, aponta que ela é própria de um momento de crise relacionada às bases materiais da qualidade de vida e da própria sobrevivência das maiorias humanas. Ou seja, por isso, “pareceu válido concentrar a atenção no caráter instrumental do conhecimento”, surgido como um sentido instrumental “tanto de um ponto de vista sistêmico (econômico, social ou político) como do ponto de vista dos desejos dos indivíduos ou grupos”. (CORAGGIO, 1996b, p. 228).

Por conseguinte, nesse processo de constituição das novas diretrizes formativas para a escolarização do final do século passado, coexistiam dois movimentos que exemplificam o recrudescimento das forças sociais na política educacional, interferindo ou dizendo respeito à condição da formação dos filhos ou dos próprios trabalhadores. Essa é uma análise que se forjou no campo do debate da relação trabalho e educação: por um lado, a necessidade advinda das transformações tecnológicas para a escolarização da população; por outro, essa mesma escolarização centrou-se no projeto das forças representantes de acumulação do capital. A partir de então, como já observado, é sugerido que se faça uma leitura semelhante das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, sobre os aspectos da representação das novas formas que o capital vislumbrou para a requalificação dos trabalhadores, e que veio representada no interior de sua lógica. A requalificação, por essa lógica do capital, para Alves (2001, p. 160) é considerada como já superada. Ou seja, para autor, essa não é a questão primordial, a da requalificação profissional, que se apresenta aos trabalhadores na atualidade, “mas, sim, a do acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento”. (ALVES, 2001, p. 160).

Por isso, são duas as dimensões da relação entre capital/trabalho, apresentadas por esse processo, pelo qual o avanço técnico está associado ao enfrentamento dos interesses antagônicos que se manifestam na relação público/privado. A subordinação do público à competência do privado para gerir as políticas é veiculado como necessário pelo pensamento conservador. Os processos educativos ou de formação escolar, nessa relação, encontram-se fundados na definição dos interesses dessas duas orientações contraditórias, que para os trabalhadores passa por reivindicar a compreensão e o domínio daquilo que executam. Ou seja, para Snyders (1981, p. 104), devido que presentemente a ciência passou a ser uma “força produtiva direta”, significa que os trabalhadores “aspiram dominar a técnica em lugar de se deixar escravizar por ela – e pressentem que uma formação mais avançada os ajudará: educação como meio de defesa contra o trabalho parcelar e desqualificado”. Ou, como coloca

Frigotto (1997, p. 36), significa uma relação com o domínio do progresso técnico, o avanço do conhecimento e qualificação:

[...] a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educacionais e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica; ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-lo da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-lo ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas¹²⁹.

Essa formação humana posta pelo atual estágio do capitalismo pode ser representada por Mészáros (2007) como a educação em sua concepção mais estreita da racionalidade instrumental. Uma concepção que compreende as várias etapas institucionais de educação na sociedade, da qual sua lógica privatista alcança os meandros estatais. Como ele mesmo pondera:

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2007, p. 294).

A mudança de sentido, apontada anteriormente, abandonando o modelo considerado como desenvolvimentista pelos organismos multilaterais internacionais, permitiu a construção de outras orientações à política educacional. Como o antigo apontava uma específica inserção à condição de cidadania, tendo como suporte as políticas expansionistas do sistema educacional, o atual modelo parece ter enfatizado a importância de outros valores, para talvez ocuparem o espaço da “promessa integradora da escolaridade”. Segundo Warde (1992), este novo modelo está “calcado na ‘multiplicidade de culturas’ por oposição ao enfoque predominante no mercado: desenvolvimento econômico”. Assim, esse modelo de educação atual, que está presente nos documentos acordados na Conferência de Jomtien, incorporou as “múltiplas formas de vida comunitária, nas quais as políticas educacionais devem promover o que se considera ‘ambiente propício à aprendizagem’” (WARDE, 1992, p. 14-15).

¹²⁹ Ainda para Frigotto (1998, p. 41), “as inovações tecnológicas, longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações”.

Essa orientação à multiplicidade de formas de vida comunitária constitui um ponto com possibilidades de serem incorporados pelos movimentos sociais populares do campo sem uma devida análise de sua essência conservadora. Com isso, a partir de algumas dessas diretrizes, também se veiculava a necessidade de se estreitar a educação escolar com outros processos educativos, mas de modo conservador, considerado aqui como antagônico à perspectiva que os movimentos populares do campo representam sobre a construção de uma outra escola¹³⁰. Nesse sentido, esse pode ser um enfoque conservador do qual se imprime um sentido à ampliação dos processos educativos para além da escola, que Hidalgo (2008) considera atribuído à tendência de negação da especificidade da escola. Conforme a autora, ao reconhecer a amplitude dos processos educativos, “nas perspectivas de se constituir uma, dentre outras práticas educativas, em vez de apontar para a necessária transformação das demais, no sentido do desenvolvimento humano”, redonda “em maiores exigências para as instituições de ensino, as quais deveriam adequar-se ao contexto”. (HIDALGO, 2008, p. 127-128). Ainda como melhor exemplifica:

Simultaneamente à afirmação do caráter transformador da escola, atribuem-lhe uma infinidade de responsabilidades e funções: educação para a paz, educação ambiental, desenvolvimento de competências, aprender-a-aprender, a conviver, a fazer. Essas incumbências são apresentadas de forma atrelada ao questionamento da escola de ensinar conteúdos e à atribuição do caráter educativo dos demais espaços e momentos educativos. (HIDALGO, 2008, p. 130).

Chama-se a atenção, a partir dessa tendência indicada acima, para o como os movimentos sociais populares do campo podem introduzir em suas proposições,¹³¹ orientações educativas muito próximas àquelas veiculadas por documentos oficiais sobre os novos rumos da educação no país, em que transparecem as recomendações ditadas pelos organismos multilaterais internacionais. São aportes teóricos e sugestivos de metas e orientações sobre a política educacional e pedagógica – diferentemente do que se luta também no âmbito da pedagogia escolar –, com caráter conservador e representante de um contexto de reorganização do ideário educacional¹³².

¹³⁰ Essa discussão será mais desenvolvida no próximo capítulo.

¹³¹ Sobre essa questão, constata-se no texto-base “Por uma educação básica do campo”, de 1998, uma exclamação, em nota de rodapé, contraditória e que pode representar uma incorporação de princípios educativos conservadores: “Podemos nos inspirar nessa indicação [Relatório Delors] e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo”. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 67).

¹³² Em Saviani (2008) há uma ponderação importante que situa algumas relações entre esses ideários com propostas educacionais oriundas de experiências de caráter progressistas, como a Escola Cidadã e a Escola Plural, ambas dialogando com princípios educativos, por exemplo, do Relatório Delors, o que o autor avaliou com influência das reformas

Tem-se, como exemplo, orientações conservadoras veiculadas no âmbito educacional em todo país, como as diretrizes do Relatório Delors¹³³. Talvez na tentativa de se apropriar “do que há de positivo” no discurso político-educacional veiculado por este Relatório, estar-se-ia adotando uma atitude ingênua, como também outra assumida como uma realista. Mas, na verdade pode ser esta uma expressão de conformismo, ou seja, “que seria a de afirmar que já constituiria um avanço o fato de esse relatório provocar a discussão sobre certas questões etc.” (DUARTE, 2001, p. 54). Uma posição que, no entanto, parece se encaminhar no sentido contrário ao que se pode identificar por grande parte das produções documentais que registram a história do movimento “Por uma Educação do Campo”. O Relatório considera que: “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. (DELORS, 1996, p. 89). Consta nesse documento, que um dos grandes desafios do século XXI é “a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação”. (DELORS, 1996, p. 89). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 70), “o Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista”, porque traz prescrições de orientações objetivas aos diversos níveis de ensino e “revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade”, ou seja, “inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente”. Essas orientações à formação escolar são consubstanciadas no lema “aprender a aprender, com ampla difusão na atualidade e vem representado “o núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas”, que Saviani (2008) aponta como efeitos negativos no processo de ensino escolar:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2008, p. 431)¹³⁴.

neoconservadoras da década de 1990. O autor explica tal fato dentro de um contexto no qual “o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas”. (SAVIANI, 2008, p. 423). Curiosamente, sendo uma obra que tem sua primeira edição em 2007, Saviani não faz menção, no âmbito das propostas progressistas, sobre algumas que vêm sendo construídas no interior dos movimentos sociais populares do campo, como a Pedagogia do Movimento no MST.

¹³³ Organizado pela UNESCO para a educação do século XXI e coordenado pelo francês Jacques Delors, daí o nome do relatório.

¹³⁴ De certo modo, essa posição já vinha sendo considerada por Duarte (2001, p. 35): “De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na

A partir de uma compreensão semelhante, Paludo (2001) indaga sobre o sentido contraditório dessa orientação educacional, visto que ela traz no seu interior os pressupostos de aceitação da política macrosocial que está atrelada, ainda que essa seja uma política que se coloca como propositora de amenizar seus efeitos. São pressupostos que trazem ao mesmo tempo, embora uma visão de educação com um caráter compensatório, também com um caráter humanitário, que, para a autora, “sem sombra de dúvida, é importante, mas não suficiente para contribuir no sentido de as classes subalternas serem sujeitos de sua história individual e coletiva”. (PALUDO, 2001, p. 175). Ainda como se refere a autora, procurando demonstrar as contradições presentes nessa orientação educacional, a partir das incongruências de caráter macrosocial, diz que:

Sua intencionalidade, embora proponha o respeito às diferenças culturais, o direito à cultura universal, à participação dos sujeitos populares nos projetos, o respeito à natureza, não tenciona no aprofundamento da democracia econômica nem contribui para que as classes subalternas se constituam como sujeitos coletivos propositores de políticas para a sociedade e capazes de defender/disputar estas políticas e os próprios rumos da sociedade. Sua proposta, embora apresente-se como um novo paradigma, acaba propondo a integração das classes subalternas nos limites das possibilidades desenhadas e permitidas pelas elites, principalmente na esfera da economia e da política. Não há a perspectiva de construção de um poder popular expresso pelo avanço da hegemonia popular. Em síntese, não se articula à perspectiva de construção de um outro projeto de sociedade. (PALUDO, 2001, p. 175-176).

A perspectiva defendida pelo Relatório Delors é aquela que se ajusta às propostas conservadoras do capital. Como exemplo presencia-se nos âmbitos educativos um movimento pedagógico conhecido como “Pedagogia Empreendedora”, que se utiliza do mesmo ideário conservador e neoliberal presente nas referências internacionais, como o Relatório Delors, veiculado no país na última década, como estratégia de viabilizar o “sonho empreendedor” pela educação. Como aponta um de seus precursores:

A Pedagogia Empreendedora toma o empreendedor como alguém capaz de gerar novos conhecimentos a partir de uma dada plataforma, constituída por “saberes” acumulados na história de vida do indivíduo e que são os chamados “quatro pilares da educação” – aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, constantes do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (DOLABELA, 2003, 26).

valorização, contida no ‘aprender a aprender’, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”.

A partir dessa “plataforma empreendedora”, essa “pedagogia” aponta um quinto pilar: “aprender a empreender”. Fica evidente que o referido relatório é utilizado de modo a justificar as opções dos “homens de negócio” de apropriar-se de diretrizes das políticas educacionais flexíveis atualmente existentes sobre a educação, dando margens a possibilidades para seus projetos educativos, com seu ideário econômico claramente definido. Ou seja, como abordado anteriormente, o viés rejuvenescido do capital humano, na atual ética neoliberal pela educação numa outra relação com o desenvolvimento, é muito bem localizado nessa iniciativa dos “homens de negócio” que buscam desvinculá-la de seu paradigma conservador, conferindo-lhe uma nova máscara¹³⁵.

A partir do caráter educativo desse ideário conservador à formação escolar, buscou-se identificar como que a educação para os filhos ou dos próprios trabalhadores do campo - presente nas práticas reivindicatórias do movimento “Por uma Educação do Campo” - tem pela frente um pressuposto educativo de certa forma consolidado socialmente. Este pressuposto pode ser identificado nas orientações educativas presentes nas práticas escolares com o aporte de políticas educacionais que, de certo modo, o consolidaram culturalmente. Isso, de certa forma, pode explicar que não se dissociem de todo as questões educacionais particulares da Educação do Campo dessas orientações políticas de recortes mais gerais à educação brasileira. Portanto, como a Educação do Campo coloca-se presente na agenda da política educacional, as próprias relações com as orientações políticas e socialmente consolidadas pelo contexto pedagógico conservador podem, também, situá-la de modo característico para certas finalidades educativas conservadoras.

No próximo capítulo, será importante, por isso, situar alguns elementos da discussão mais específica do âmbito educativo, com aqueles do processo da formação escolar ao trabalho pedagógico e curricular nas escolas do campo. Essa discussão objetiva trazer alguns contributos pedagógicos para a construção da Educação do Campo, para que ela se configure como uma proposta educativa transformadora para a escola dos filhos ou dos trabalhadores do campo.

¹³⁵ Um rejuvenescimento do capital humano assim representado por essa ideologia educacional: “[...] o capital humano diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Na nossa época, significa a capacidade de gerar conhecimentos, inovar, transformar conhecimento em riqueza, que são tarefas típicas do empreendedor. Daí a razão de o empreendedorismo ser considerado o elemento do capital humano mais importante para o desenvolvimento”. (DOLABELA, 2003, p. 49).

6. EDUCAÇÃO DO CAMPO, TRABALHO E PROJETO EDUCATIVO DE CARÁTER POPULAR

6.1 Educação do Campo e o trabalho: a educação na realidade social

A discussão de alguns elementos mais específicos ao âmbito educativo, como aqueles para o trabalho pedagógico e curricular nas escolas do campo, indica a definição de algumas questões mais específicas sobre a construção de um projeto educativo. A demarcação dessas questões buscará representar o sentido que a transformação da escola é tencionada e que se pode considerar a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”. São questões que transmitem um cunho político-pedagógico e pelas quais esse sentido é circunscrito nesta pesquisa, como um movimento educativo propositivo para uma dimensão considerada integrada do âmbito educativo: o trabalho pedagógico e curricular nas escolas do campo.

O trabalho pedagógico e curricular será aqui tomado como uma dimensão integrada da prática educativa que pode assumir outras possibilidades de intervenção pedagógica na escola. A prática educativa escolar, assim, sofre uma abordagem crítica porque se constata que o movimento “Por uma Educação do Campo” traz no seu interior um questionamento ao trabalho pedagógico e curricular que pode ir além de um formato de escola distanciada da realidade social.¹³⁶

Por conseguinte, é uma discussão que objetiva trazer alguns contributos pedagógicos para a construção da Educação do Campo, para que ela se configure com diretrizes educativas transformadoras para a escola dos filhos ou dos trabalhadores do campo. Pode-se dizer, ainda, que a discussão que se inicia neste tópico busca trazer relações que representam a caracterização do tema geral da pesquisa: o movimento “Por uma Educação do Campo”, como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo. Assim, questões, como as que vêm seguir, procurarão situar alguns pontos para serem analisados. Entre elas: por que é necessário situar o trabalho como princípio de

¹³⁶ Damasceno & Beserra (2004) apontam que nas pesquisas sobre educação rural no Brasil, “embora o problema do descompasso entre a realidade da vida rural e a escola rural seja tratado sob o tema Políticas para a educação rural, é sob o tema Currículos e saberes que relacionamos os trabalhos que discutem diretamente a questão. Vê-se, portanto, nesses trabalhos que é grande a distância entre o currículo da escola rural e a vida da sua clientela, consequência evidente do desconhecimento das populações-alvo pela burocracia que planeja”. (DAMASCENO & BESERRA, 2004, p. 79.)

formação na escola? Qual a colaboração desse princípio como orientação formativa para o não distanciamento da escola da realidade social?

O cunho político-pedagógico que orienta essa discussão sugere que a escola a ser transformada está diretamente associada às questões do projeto social para o campo, que também precisa ser transformado, com suas relações contraditórias na sociedade capitalista que se buscou representar no capítulo dois. Para isso, a escola também é colocada numa relação tangenciada sobre como ela pode fazer parte desse processo de transformação ou de um projeto educativo em que sejam consideradas as contradições sociais e/ou a partir delas. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos princípios centrais do movimento “Por uma Educação do Campo” está expresso na proposição pela qual se diferencia do ter escolas no campo, para o pressuposto construir escolas do campo. Necessariamente, apregoa-se que é uma escola com um projeto político-pedagógico “vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (FERNANDES *et al.*, 1999, p. 29). Portanto, as relações que se podem deduzir desse projeto político-pedagógico sugerem também, no seu interior, a crítica à escolarização adaptada ao meio rural, como se buscou trazer no quarto capítulo.

Nessa perspectiva, a análise sobre o papel socializador da educação escolar parece considerar a mediação entre ensino e realidade social¹³⁷. Pois, assim, estaria tratando essa educação considerando o estabelecimento de vinculações com o conhecimento social disponível e também com a realidade do campo¹³⁸, como elemento fundamental do trabalho pedagógico e curricular. Sugere-se, talvez, por essas vinculações, um parâmetro crítico pelo qual se situa a Educação no Campo para além de orientações pedagógicas que encaram o trabalho pedagógico e curricular numa perspectiva adaptativa à realidade posta, já que, assim, desconsiderariam os processos educativos mediados com a realidade social para ser transformada. Portanto, quando se considera que a escola do campo “não precisa ser uma escola agrícola”, diz-se, todavia, que essa “será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”, sugere-se

¹³⁷ A compreensão sobre a contribuição da mediação do ensino escolar sobre a realidade social é tomada de Oliveira (1987, p. 92-93), que indica que “a contribuição da prática educativa escolar torna-se [...] tanto mais eficaz quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global”. Elementos também reconhecidos por Arroyo (2001, p. 145): “As formas de conhecer, de apreender o conhecimento, tão centrais na pedagogia escolar, não são uma mera projeção das faculdades intelectuais separadas do mundo exterior”.

¹³⁸ Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL-CNE, 2002), Art. 2º, Parágrafo Único, tem-se registrado essa vinculação: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País”.

que a escola estabeleça vínculos educativos a partir da relação com a cultura e o trabalho no campo. (KOLLING *et al.* 2002, p. 37).¹³⁹

A questão dessa mediação pela cultura e pelo trabalho define dois dos principais elementos considerados importantes para essa discussão do trabalho pedagógico e curricular na escola em meio rural, definindo-se, portanto, como núcleo de análise a partir dessa relação. Desse modo, estar-se-á admitindo aqui que esse núcleo de análise pode ser identificado pelas questões educativas que estão presentes no movimento “Por uma Educação do Campo”. Ou seja, uma educação mediatizada pelos processos produtivos da vida social camponesa, pela qual sendo análoga à relação entre o trabalho produtivo e a terra, com a produção agropecuária, faz com que se constitua uma relação particular com a vida do trabalhador camponês¹⁴⁰, como se admitiu no segundo capítulo.

Tomar-se-á, neste tópico, a questão da mediação com o trabalho que traz à análise questões de caráter pedagógico de suma relevância para a discussão educativa. Não se estarão localizando questões específicas sobre mediação no trabalho pedagógico e curricular vinculadas à educação profissional, mas a educação escolar de modo amplo. Trazer essa discussão para esse complexo processo escolar, por si só, parece evidenciar uma perspectiva educativa importante da qual se pode dizer que o movimento “Por uma Educação do Campo” veicula em suas perspectivas de educação para as escolas no meio rural. Nesse sentido, identifica-se aqui, nessa possibilidade, um veio superador ao trabalho pedagógico e curricular, pois se podem discutir questões pautadas sobre a formação escolar integral para essas escolas¹⁴¹.

¹³⁹ Vendramini (2007), no mesmo sentido, apontou algumas considerações, que não é o objetivo desenvolvê-las aqui, acerca da relação trabalho-educação para o contexto do campo: “Ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Nesta direção, propomos uma discussão que articula a educação e o trabalho no meio rural, com base nas seguintes questões: O que caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para este espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, de trabalho e de educação no campo?” (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

¹⁴⁰ Como se referem Damasceno & Beserra (2004, p. 80), ao tratarem da pesquisa relacionada à educação rural, “é preciso considerar, no conjunto dos saberes historicamente produzidos, aqueles saberes gerados pelos atores sociais em suas práticas produtivas e políticas, tendo em vista que esses saberes têm especificidades em virtude das diversificadas condições de vida e trabalho”.

¹⁴¹ CHANEL (1977, p. 58-9) lembra com uma ponderação interessante sobre a relação da escola com o trabalho, no também no campo: “É uma tradição do socialismo, mesmo do socialismo ‘utópico’ (Tomás Morus, Campanella, Robert Owen, Fourier...), manter a escola em contato com o trabalho produtor, o trabalho dos campos, da oficina ou da fábrica; único método, escreve Marx, em *O Capital*, ‘para desenvolver plenamente o homem’”. Ainda conforme o autor, para Gramsci, essa relação se assemelha, incluindo a papel da reflexão sobre o trabalho: “A criança, segundo Marx, devia participar no trabalho assalariado e produtivo. Gramsci não vai tão longe, porque as condições mudaram. Mas deseja que o trabalho e a reflexão sobre o trabalho tenham o seu lugar nas escolas: meio por excelência de ligá-los à sociedade e à vida.” (CHANEL, 1977, p. 254). Para Aníbal Ponce (1996, p. 172), “desde as primeiras tentativas de Owen nas suas fábricas, até as mais recentes conquistas do primeiro Estado proletário e camponês [revolução proletária russa do início do século XX], o operariado sempre pretendeu transformar as suas escolas em escolas do trabalho”.

A discussão sobre âmbito da educação de formação integral está diretamente associada ao pensamento socialista¹⁴²; este toma a necessidade de superar a escola burguesa que dissocia a formação humana dos processos de produção da vida humana que regem a realidade social.¹⁴³ A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, como elemento indissociável da mediação do fazer-se humano com a natureza e com as relações sociais. Nesse processo, pressupõe-se que as forças naturais do homem, próprias de sua corporalidade, na integralização corpórea entre braços, pernas, cabeça e mão, o faz objetivar a apropriação da “matéria natural numa forma útil para sua vida” (MARX, 1996b, p. 297)¹⁴⁴.

Por essa concepção filosófica, que explica a relação do homem com os processos de sua constituição ontológica, tem-se definido o sentido geral do trabalho. É um sentido que traz acentuada a relação do homem com a natureza, que a partir dessa constitui a “intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação)”, já que é pelo trabalho que “o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo”. (FREITAS, 2005, p. 97). Nesse sentido geral do trabalho, expressa essa concepção filosófica sobre o trabalho produtivo, como aquela definição marxista utilizada por Marx e Engels, no “sentido de um trabalho que resulta na fabricação de valores de uso”. (NOGUEIRA, 1993, p. 90).

¹⁴² Lembra-se aqui esse sentido colocado por (Suchodolski, 1976, p. 179) ao se referir à relação da teoria de Marx com a educação: “A teoria de Marx apresenta ao trabalho educativo, sob relações de ordem classista, tarefas completamente novas. Mostra ao ensino que a única saída da alternativa entre oportunismo e utopia está na obrigação de contrair um pacto com a prática revolucionária do movimento operário. Este é o único caminho para a verdadeira formação de homens novos. Isto significa que se devem mudar radicalmente muitas idéias tradicionais sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas do trabalho educativo e do desenvolvimento da criança”.

¹⁴³ Cambi (1999), a partir do que considerou como algumas características fundamentais, ou aspectos específicos da pedagogia marxista, mostra que se pode demonstrar como que as orientações educativas dessa pedagogia demarcam a relação com a superação da escola burguesa: “1. uma conjugação ‘dialética’ entre educação e sociedade, segundo a qual todo tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados à estrutura econômico-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem ‘multilateral’, libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de ‘conformação’ que é próprio de toda educação eficaz”. (CAMBI, 1999, p. 555-556).

¹⁴⁴ Na extensão desse pressuposto, representa-se sua melhor configuração filosófica: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.” (MARX, 1996b, p. 297).

Ao admitir-se esse pressuposto de sentido geral do trabalho para a mediação formativa na escola, como atividade teórico-prática, a Educação do Campo insere-se no desafio de romper com a filosofia educativa liberal, pela qual a prática social é apenas idealizada e não mediada. Essa não mediação é resultado de como a escola se distanciou da materialidade do trabalho social, decorrendo disso uma formação escolar dissociada da formação integral entre educação intelectual, educação corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 1992)¹⁴⁵. Nesse sentido, a idéia de realização integral do indivíduo vem a constituir o fundamento da concepção educativa marxista, atrelada ao sentido da filosofia que lhe é própria:

[...] a educação deve ter por finalidade a criação desse homem completo. Uma vez tal finalidade colocada, o meio vislumbrado para concretizá-lo – gestado no ventre da própria sociedade capitalista – é constituído pela união entre ensino e trabalho, que não é outra coisa senão a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual. (NOGUEIRA, 1993, p. 145).

Esse entendimento diz respeito acerca de princípios educativos dessa formação integral que possam ser tratados quando essa formação estiver mediada pelo trabalho social. Para a educação de princípios socialistas, a integração da educação com o trabalho produtivo nas contradições capitalistas aponta para a possibilidade da substituição do trabalhador parcial – o trabalhador integralmente desenvolvido –, do “indivíduo parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade”. (MARX, 2002, p. 552). Dessa proposição marxiana, historicamente situada, advêm a que estabelece a integração entre trabalho e educação, que, pelos princípios socialistas, a forjaram como uma necessidade de construção de outro modo de produção para além da sociedade capitalista. Como explica Manacorda (1996), essa é uma

¹⁴⁵ Aqui há a consideração que a educação integral “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”. (MARX; ENGELS, 1992, p. 60). Em Marx (1996) situa-se também essa discussão: “Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões”. (MARX, 1996, p. 112). Para Manacorda (2007, p. 108-109): “Marx, frente à tendência objetiva da indústria do seu tempo de atrair crianças e adolescentes de ambos os sexos à obra da produção social – uma tendência, para ele, progressiva, saudável e justa, em que pese o modo terrível como se realizava sob o domínio do capital – a considerava como um fato permanente, inerente ao sistema de produção moderno, correspondente a uma situação racional da sociedade. Além disso, não tinha sempre todo sistema de produção atraído à sua atividade também as crianças? Frente a essa tendência objetiva e progressiva, punha a questão – também emergente dessa realidade – de associar o ensino ao trabalho de fábrica. O papel social da escola configura-se, pois, para ele, sobretudo, como uma integração à fábrica, do mesmo modo como a aprendizagem dos ofícios era uma integração à oficina artesanal”.

idéia na qual Marx “tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, *para todos*”. Ou seja, nessa perspectiva:

[...] a presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Ele visava, enfim, uma formação de homens total e omnilateralmente desenvolvidos. (MANACORDA, 1996, p. 297).

Essas considerações de uma possível educação integral postam-se sobre questões que se remetem ao tratamento do trabalho social mediatizado a partir das bases científicas e tecnológicas socialmente desenvolvidas. A educação escolar coloca-se numa condição à formação humana para que esta se constitua no limbo da sociedade, da qual uma forma do trabalho atingiu. Tem-se, assim, uma necessidade ampliada, remetida às contradições sociais da sociedade capitalista, de que os trabalhadores tenham acesso aos conhecimentos científicos e técnicos para compreender todo o processo de produção e para que possam atingir seu controle. Ou seja, é uma perspectiva que aponta para que esse acesso não se restrinja ao domínio desse saber, “mas que possa ainda chegar a controlar o processo de produção/reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos” (NOGUEIRA, 1993, p. 91).

É um processo que está relacionado à concepção originária de ensino tecnológico, “teórico e prático”, pela qual, conforme Manacorda (2007, p. 101), Marx expressa a exigência de fazer que sejam adquiridos “conhecimentos de fundo”, dadas “as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões”, ou seja, “de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano.” (MANACORDA, 2007, p. 101). Assim, a contradição entre capital e trabalho é a condição que cinde um “antagonismo básico” sobre essas possibilidades formativas na sociedade capitalista, como é possível perceber na assertiva de Freitas (2005, p. 98):

Esse antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (por exemplo, a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital,

que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos¹⁴⁶.

Esse antagonismo básico, situado acima, aponta para a consideração importante sobre a formação limitada que a escola vem possibilitando aos filhos ou aos trabalhadores. Uma formação limitada porque a escola também se distanciou das relações com o trabalho produtivo que inviabiliza uma formação integral e, conseqüentemente, que se estabeleçam mediações teórico-práticas, no trabalho pedagógico e curricular nas escolas, com o trabalho produtivo. No entanto, essa limitação carrega em si as contradições da função educativa que a escola assume pelas suas atividades formativas de caráter mental ou abstraídas dos componentes objetivos da relação com o trabalho produtivo. A escola, ao desenvolver-se como forma educativa hegemônica na sociedade, ainda que possíveis relações interiores, exemplificadas anteriormente e como a presente na hegemonia neoliberal na atualidade, distanciou-se, ou constitui-se no entorno e pelo exterior do mundo da produção.¹⁴⁷

Como considera Manacorda (2007), a escola constituiu-se como “estrutura autônoma”,¹⁴⁸ e foi adquirindo uma perspectiva que a fez se distinguir daquela relação com o trabalho produtivo que Marx presumiu. Ou seja, para Manacorda (2007, p. 101), a escola desenvolveu-se “como local específico da geração que está em crescimento, ainda que, de maneiras distintas e em diversas medidas, se tende a fazê-la corresponder às exigências da produção”. O autor ainda acrescenta que esse desenvolvimento da escola evidencia a tendência de “não limitar-se simplesmente ao ensino das técnicas culturais e das noções exatas, mas de investir, cada vez mais, nas ciências ‘mentais’, a identificar, em suma, em seus

¹⁴⁶ Essa posição parece também estar presente na de Rossi (1981, p. 16): “A pedagogia do trabalho deve ser entendida como a alternativa crítica às abordagens tradicionais das relações entre trabalho e educação, não apenas a exclusão conservadora de qualquer referência ao trabalho na educação, através da completa separação entre educação e vida, mas também às propostas modernizadoras e liberais da vocacionalização ou profissionalização da educação”. Mais adiante, há uma sugestão mais completa para essa idéia, segundo a qual: “O objetivo central de uma pedagogia revolucionária, pedagogia esta que se realiza essencialmente através do princípio da associação entre trabalho e educação num processo singular e integrado, isto é, de uma ‘pedagogia do trabalho’, oposta à pedagogia do capital, era o de contribuir para a efetiva substituição de um sistema baseado na valorização do capital e da propriedade por outro baseado na valorização do trabalho e do trabalhador” (ROSSI, 1981, p. 120).

¹⁴⁷ Esse distanciamento é um dos principais elementos socioculturais e educativos que, para as escolas em meio rural, podem expressar a natureza do trabalho pedagógico e curricular sem vínculo com a realidade social da qual elas estão imersas, e que outras mediações educativas à dimensão mais ampla da sociedade também se esvaziam de sentido educativo.

¹⁴⁸ Não fazendo relação especificamente com o trabalho, Canário (2005) traz também alguns aspectos interessantes sobre essa autonomia alcançada pela instituição escolar: “Ainda no plano social, a invenção histórica da escola corresponde a instituir uma relação social inédita que se autonomiza das restantes relações sociais e induz uma nova forma de socialização que rapidamente se afirma como hegemônica. [...] Assim se explicam alguns fenômenos de resistência à escola. Assim se compreende, também, o processo de acentuada desvalorização social de grupos específicos, alvos de estigmas que só fazem sentido numa sociedade escolarizada. É o caso das populações rurais cuja ausência de alfabetização é percebida como um entrave ao progresso”. (CANÁRIO, 2005, p. 66). Esse tipo de enfoque será um pouco mais destacado no último tópico desse capítulo.

objetivos, o ensino e a educação”. (MANACORDA, 2007, p. 109). Portanto, estaria objetivada nessa análise do autor a perspectiva de avaliar as experiências já construídas sobre a relação da escola com o trabalho produtivo, como nos países socialistas, da qual ela poderia se tornar “um centro de educação além do ensino”. Ao mesmo tempo considera não ser concebível, atualmente, “uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos”. (MANACORDA, 2007, p. 109).

Sendo o trabalho produtivo o que constitui a materialidade fundamental da produção da vida social, o que torna a realidade social e sua relação com esse princípio formativo para o trabalho pedagógico e curricular a possibilidade de organizar as mediações educativas não apenas centradas na dimensão do ensino. A dimensão educativa para além do ensino, naquela perspectiva crítica anunciada acima por Manacorda, está presente na pedagogia do meio expressa por Pistrak (2000). É de se esperar, assim, que esse pedagogo compreenda que “a grande produção é antes de tudo o ponto de junção da técnica e da economia, consideradas em seu conjunto, e deste ponto de junção partem fios em direção aos múltiplos fenômenos da vida”. (PISTRAK, 2000, p. 76).

Na mesma linha de pensamento, Freitas (2005, p. 100), estudioso da obra de Pistrak, afirma que a perspectiva deste pedagogo russo aponta para “várias formas em que o trabalho com valor social, trabalho útil, pode ser levado em conta pela escola”, ou seja, “desde o trabalho doméstico, passando pelo trabalho social que não exige conhecimento especial, as oficinas escolares e o trabalho agrícola, até o trabalho na fábrica e o próprio trabalho ‘improdutivo’”¹⁴⁹.

As reflexões situadas na Educação do Campo estão considerando a formação integral na relação com o trabalho social no campo; parece que essas reflexões reconhecem a necessidade de tratar os processos formativos escolares a partir de questões que apontam para as atividades educativas de modo a torná-las tangenciadas objetivamente pela realidade social dos educandos. Nesta realidade o trabalho social e a atividade concreta socialmente útil apresentam-se como elementos fundamentais de um princípio formativo escolar, conforme registra Pistrak (2000, p. 38):

¹⁴⁹ O autor ainda chama atenção para alguns aspectos sobre a relação entre trabalho e educação na atualidade: “Mesmo tendo feito tais afirmações em uma sociedade socialista, Pistrak faz uma série de advertências sobre os desvios na utilização desses mesmos recursos. Entre elas a insistência para que o trabalho tenha sempre um valor social, reconhecido pelo coletivo da escola. Em nosso caso, em que as relações sociais não foram modificadas, essas advertências devem ser levadas mais a sério ainda, para que não transformemos a escola em um local de exploração do trabalho infantil”. (FREITAS, 2005, p. 100).

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

O princípio de formação pelo trabalho é compreendido na condição de orientador nuclear das atividades educativas, “introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação”. (PISTRAK, 2000, p. 44). Nesse sentido, a formação escolar estaria fundada na tensão significativa entre realidade, trabalho e conhecimento, com o objetivo da formação sócio-cognitiva do sujeito integral. “Os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação”, afirma Pistrak (2000, p. 79)¹⁵⁰ na mesma obra.

Pesquisadores brasileiros também têm se debruçado sobre a mediação entre trabalho produtivo e escolar, que parece estar mais presente nos níveis educacionais profissionalizantes, ainda que com as contradições históricas de dualidade educativa postas no interior da efetivação desses princípios (KUENZER, 2000). Para os níveis mais elementares, como o Ensino Fundamental, parece que essa relação, entre ensino e trabalho, vem passando efetivamente no sistema educativo regular pelas relações educativas que se possam construir a partir da apropriação dos conhecimentos científicos na escola, que indicam que os alunos assim possam chegar à apreensão da realidade social.

Expõe-se, com isso, a questão de que os princípios formativos na relação com o trabalho parecem ser apenas considerados na dimensão do ensino, já que as mediações com o trabalho produtivo fariam com esses estivessem presentes no processo educativo a partir da mediação da ciência. A escola, nesse caso, é colocada no seu mais nobre papel socializador, para garantir que os conhecimentos científicos sejam socializados para todos. Ou, como mesmo indica Alves (2001, p. 165), por essa perspectiva, a relação entre escola e trabalho parece apenas ser realizada “pela mediação da formação científica do educando, uma

¹⁵⁰ Pistrak (2000, p. 90) indica alguns aspectos fundamentais dessa formação: “1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

conquista que a própria educação burguesa havia assegurado quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar”. Todavia, para Alves (2001, p. 161), quando discute a necessidade ou o papel dos conhecimentos na formação escolar, diz que:

[...] são de outra natureza e, por meio deles, lhes seriam asseguradas as possibilidades de captar a totalidade pela apreensão das leis que regem o seu movimento; de chegar ao reconhecimento do trabalho simples como necessidade histórica e como conquista de uma época humana, bem como ao entendimento da importância social do fazer do trabalhador, quando este se reduziu historicamente à condição de força de trabalho.

Aquele antagonismo social, entre o trabalho manual e trabalho intelectual, anteriormente situado, é o que também caracteriza o limite da escola de referenciar o trabalho pedagógico e curricular no âmbito do ensino dos conhecimentos científicos a partir da especificidade da escola burguesa. Uma questão que Manacorda (1990) aponta, retomando algumas das críticas fundamentais de Gramsci aos problemas específicos dessa escola, ou seja, que dizem respeito à “sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos [relativos à memória; de ajuda à memória]...”. (MANACORDA, 1990, p. 22). Como salienta Ribeiro (1999, p. 19), a proposta de Marx e Engels, como a de Gramsci, ainda que possam chegar a conclusões diferentes, “têm, como ponto comum, a finalidade única do processo pedagógico voltado para a formação *omnilateral* dos seres humanos pelo desenvolvimento e amadurecimento de suas capacidades criativas, práticas e teóricas”¹⁵¹.

Por conseguinte, é aquele antagonismo entre trabalho e conhecimento que acaba por constituir uma concepção de educação pela qual a escola traz presente no interior do trabalho pedagógico e curricular. Uma concepção dicotômica que separa o sujeito que conhece do objetivo a ser conhecido, o que justifica social e pedagogicamente a separação entre teoria e prática, ou que primeiro domina-se a teoria, para posteriormente aplicá-la em uma realidade. Para Freitas (2005, p. 98), isso significa que:

Se a escola pode, dentro de certos limites, lidar, de forma particular, com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, por

¹⁵¹ Ainda para Ribeiro (1999, p. 21): “a união entre o *trabalho produtivo* e o *ensino*, proposta pelo marxismo, tendo por horizonte a utopia de uma sociedade socialista, concretizada através de um processo revolucionário, está muito longe de ser uma realidade, tanto porque as questões hoje postas para a sociedade e a educação demandam novas formas de luta, como porque não há consenso nem entre os próprios intelectuais que representam posições progressistas, identificadas com uma sociedade democrática”.

outro lado, incorpora a divisão entre teoria e prática, de forma bastante marcante, na sua organização curricular.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico e curricular que predomina na escola é aquele num formato escolar vinculado diretamente ao âmbito do ensino, da qual a atividade verbal do professor circunscrito na sala de aula é expressão da concentração de um processo educativo que se desvincula da prática, do trabalho material¹⁵². Assim, é um processo que acaba por constituir uma “prática artificial”, ou seja, “que não é o trabalho vivo”. (FREITAS, 2005, p. 99). Para esse autor, é o trabalho material que traz o elemento importante da indissociabilidade da educação com o trabalho produtivo – dentre seus variados sentidos como aludido anteriormente –, e que imprime um trabalho pedagógico e curricular que exige, por exemplo, uma prática educativa à interdisciplinaridade. Ou seja, para Freitas (2005, p. 100), esta é uma perspectiva posta no interior da pedagogia socialista, já que:

É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

O trabalho pedagógico e curricular tangenciado por essa importante indissociabilidade que, em tese, coloca a formação escolar e suas atividades orientadas pelas mediações entre a realidade social e os conhecimentos escolares, direciona-se à ruptura com um processo educativo sem essa fundamental análise. Assim, o princípio de formação pelo trabalho é orientado às atividades escolares por essa indissociabilidade, de modo que as situações concretas do trabalho produtivo e da atividade socialmente útil possam ser praticadas e apreendidas na escola. Isso com a finalidade de que: “o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas”. (PISTRAK, 2000, p. 114).

Portanto, é uma orientação que parte de uma abordagem crítica à dissociabilidade teórica-prática no trabalho pedagógico e curricular, observada na dissociação com a prática social dos escolares, que, conforme essa referência aponta, não se estabelece nesta prática “a relação necessária entre o trabalho e a ciência, perdendo-nos nas sutilezas a respeito do ensino manual, ou considerando as mesmas condições teóricas dos trabalhos práticos”. (PISTRAK,

152 Freitas (2005, p. 104) ressaltará que “o papel do professor na organização da escola atual serve para alienar os alunos do trabalho material. Sua colocação, como mediador, está baseada na possibilidade de separar os alunos e o saber do trabalho – trabalho que é o verdadeiro e natural mediador das relações entre o homem e a natureza”.

2000, p. 115). Ou seja, as práticas educativas nas escolas tenderiam a tomar essa orientação educativa diferenciada e dinâmica quando não perdem de vista, como necessidade de pensamento crítico e impregnado da realidade, os processos formadores envolvidos pelo plano da prática social visto a “transformação dos conhecimentos em concepções ativas” (PISTRAK, 2000, p. 37).¹⁵³

Chegando ao término deste tópico, é importante mencionar, ainda que de modo breve¹⁵⁴, dois elementos orientadores para o trabalho pedagógico e curricular, que buscam superar a dissociação entre teoria-prática na escola: a metodologia integrada dos “complexos” e participação ativa dos escolares no processo educativo pelos princípios da “auto-organização” ou “auto-gestão”. São orientações que vêm sendo apropriadas pelos movimentos populares do campo e que, de certo modo, deixam de ser inseridas em seus principais elementos pedagógicos e curriculares às práticas pedagógicas dos professores das escolas brasileiras. Em vista disso, Freitas (2009, p. 35) sugere, por exemplo, que “a questão dos complexos de estudo tem ofuscado as categorias mais importantes da produção pedagógica” do período revolucionário russo entre a década de 20 e 30 do século passado. Ou seja, para esse autor, “impedidos de fazer uso destas categorias mais centrais, temos nos contentado em imitar os complexos em determinadas situações educacionais, sem considerar todo o arcabouço da proposta” (FREITAS, 2009, p. 35).¹⁵⁵

Especificamente relacionada ao trabalho pedagógico e curricular referenciados nos “complexos”, a relação teoria-prática é proposta para ser desenvolvida por essa dinâmica didático-curricular, como um modo de selecionar temas fundamentais e com valores reais, a partir de uma orientação estruturante à ação pedagógica e curricular, ou seja, como “relação geral com o *tema fundamental* e a seleção de um tema fundamental que tenha um valor real” (PISTRAK, 2000, p. 136). Ainda que possivelmente considerada como semelhante em relação ao planejamento por “temas geradores” (FREIRE, 2002), uma das diferenças principais é que

¹⁵³ Chanel (1977, p. 255), traz uma referência como preocupações dessas concepções ativas diferenciadas da perspectiva da “escola nova”. Para o autor, quando se refere à necessidade de unir a teoria e a prática, uma pedagogia passiva não se justifica. Ou seja, “não basta que o aluno entenda ou leia: é preciso que *trabalhe* e seja, numa certa medida, criador. [...] Da mesma maneira, no ensino é preciso aplicar o *método ativo*, evitando, contudo, o liberalismo excessivo das escolas ditas ‘novas’”.

¹⁵⁴ O não desenvolvimento mais ampliado desses elementos a seguir, justifica-se pela opção de ficar restrito a temas e questões de caráter orientador ou mais geral ao trabalho pedagógico e curricular, ainda que se reconheça que, no decorrer dessa reflexão, a consideração da não demarcação desses elementos como prioritários para isso.

¹⁵⁵ No interior dessa sua compreensão, o autor faz uma nota de referência muito importante às práticas educativas dos movimentos sociais do campo no país, propriamente a do MST. Conforme o autor, “a única instituição educacional que escapa a esta crítica, que conheço, é o Instituto Educacional Josué de Castro, em Veranópolis (RS), onde a organização escolar adotada é a mais avançada experiência de implantação de uma estratégia educacional que procura incorporar as categorias ‘atualidade’ e ‘auto-organização’” (FREITAS, 2009, p. 35).

a seleção de temas orienta-se, a partir da obra histórica de Pistrak, ou das experiências soviéticas, por um programa de conhecimentos comuns, pelo qual as disciplinas do currículo escolar buscam definir conceitos fundamentais ao ensino escolar.¹⁵⁶

Desses conceitos, outros temas e os conhecimentos necessários, orientam os planejamentos das práticas educativas de intervenção e de organização do ensino pelos escolares. Portanto, o trabalho pedagógico e curricular a partir dos “complexos” significa uma prática metodológica integrada, que não deixa de lado aquelas abordagens dos métodos específicos dos conteúdos nas disciplinas escolares, o que, para Freitas (2005, p. 110), diz representa uma metodologia que “deve nascer interdisciplinar, baseada na contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares”, ao mesmo tempo que se propõe crítica à fragmentação desses conteúdos.¹⁵⁷ Já mais recentemente, o mesmo autor assim se remete a essa metodologia integrada:

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo). Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. (FREITAS, 2009, p. 38-39).

Nesse sentido, o ensino a partir da organização curricular dos “complexos” justifica-se pela necessidade de apreensão da realidade em direção à sua totalidade, visto que o sentido do estudo por “complexo” se efetiva “na medida que eles representam *uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual*”. (PISTRAK, 2000, p. 137). Para Freitas (2003, p. 56), a formação para atualidade significa o entendimento de “tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista”.

Pelos princípios da “auto-organização” ou “auto-gestão”, os escolares são envolvidos pela participação ativa em decisões colaborativas nas atividades de ensino e de organização de

¹⁵⁶ Não será desenvolvido este aspecto curricular aqui, mas se ressalta que o “programa curricular” da Comuna Escolar Soviética traz uma distribuição/organização dos “conteúdos” escolares orientadora e fundamental nesse sentido, a partir de dimensões sociais estruturantes, a serem mediadas pelos conhecimentos, para que todas disciplinas na escola possam desenvolver o ensino numa relação mais orgânica entre “natureza”, “trabalho” e “sociedade” (A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DOS SOCIETS, 1935). Para Freitas (2009, p. 36-37), “cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a ‘complexidade’ daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – *seu desenvolvimento enquanto natureza enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas*”.

¹⁵⁷ Como observa ainda Freitas (2005, p. 110-111), “o conhecimento é produzido, portanto, no interior de relações sociais. A fragmentação é apenas uma característica da produção de conhecimento na atual formação capitalista. A socialização do saber deve ser acompanhada, dessa forma, de uma crítica implacável às próprias origens do conhecimento, retendo-se o positivo em um movimento simultâneo de ruptura e continuidade”.

outras atividades para além dessa dimensão específica. A prática da “auto-organização” ou “auto-gestão” é assim apontada como “uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida”, já que a “autonomia escolar só pode se basear num trabalho sério e que implica responsabilidades” (PISTRAK, 2000, p. 196-197). Portanto, relacionado diretamente às atividades do ensino escolar, como, por exemplo, dos conteúdos curriculares disciplinares, os princípios da “auto-organização” ou “auto-gestão” a elas se integram. Mas, ao mesmo tempo, são orientações de amplitude integral para uma prática pedagógica e curricular que busquem superar a escola clássica acima referida. Como mesmo pondera Freitas (2009, p. 38):

As preocupações com a atualidade (na verdade, com a prática social) e com a auto-organização não implicam necessariamente em uma relativização ou diminuição da importância do conteúdo escolar, da aprendizagem das disciplinas escolares. Marcadamente construído com o pano de fundo do materialismo histórico-dialético, a escola dirigida por Pistrak não é desdisciplinarizada.¹⁵⁸

O que se buscou discutir até aqui, neste tópico, foi considerar que o trabalho produtivo é um elemento essencial das relações sociais, na qual a realidade social do campo faz parte. Isso impõe, assim, à mediação educativa em direção para o, então, trabalho pedagógico e curricular nas escolas no meio rural, da qual se constitui a partir das mediações formativas entre o trabalho produtivo e às variadas atividades humanas interagidas na vida social a serem apreendidas e ensinadas pela escola.

No próximo tópico, adentra-se a algumas questões que estão relacionadas com a seleção cultural ao trabalho pedagógico e curricular. Para isso, buscar-se-á circunscrever alguns elementos sobre a seleção cultural para esse trabalho, compreendido como um processo que constitui para o que pode ser definido à formação escolar. Outrossim, justifica-se essa discussão visto as questões surgidas anteriormente sobre o conhecimento escolar e sua relação com a prática social ou com a vida dos escolares.

¹⁵⁸ O autor desenvolverá, mais adiante, ponderações de suma importância acerca da experiência soviética, e como ela aponta fundamentais aspectos à direção da superação da escola capitalista: “Não é suficiente, a nosso ver, tornar crítico o conteúdo da escola capitalista. Há toda uma organização do trabalho escolar (não só pedagógica) que está pensada a partir das relações sociais capitalistas para familiarizar o aluno com estas relações – em especial as relações de poder vivenciadas pela organização da escola capitalista. O recurso à prática, no interior da escola atual, pode ser ainda facilmente reduzido a uma tematização de questões da prática que se refugiam no âmbito da teoria com a promessa de um dia retornar à prática. Neste sentido, a experiência soviética ajuda a ficarmos atentos para a capacidade da escola em recusar o trabalho, a prática social. A postulação pode terminar reforçando a característica verbalista de nosso sistema educacional, o qual pode continuar a desenvolver seu trabalho com temas ‘ilustrados pela prática’, com um ou outro momento pontual de inserção na prática. Entretanto, isso não representa um vínculo com o trabalho socialmente útil e não está articulado ao desenvolvimento da autodireção do aluno” (FREITAS, 2009, p. 97-98).

6.2 A cultura no trabalho pedagógico e curricular: e o “lugar” da escola do campo?

No tópico anterior, pode-se observar que a crítica a um tipo de conhecimento divorciado da prática parece assumir um caráter educativo importante para o trabalho pedagógico e curricular. Nesse sentido, elementos propriamente de currículo escolar tornam-se também importantes acerca da dimensão integrada do projeto educativo, porque incluem uma análise sobre a cultura selecionada e para ser transmitida, uma vez que esta pode estar representando aquele aspecto de distanciamento com a prática social.

Na relação negadora com esse distanciamento, tendo em vista o ensino da cultura selecionada para o trabalho pedagógico e curricular, ressalta a análise anteriormente feita que a escola e seu vínculo com a realidade social é um elemento formativo fundamental nos processos de ensino ou para os estudos. Nesse sentido, a discussão que se inicia neste tópico busca também trazer contribuições para se pensar as relações que a escola do campo mantém com a cultura a ser selecionada. Isso se torna ainda mais representativo, porque se admite aqui que o movimento “Por uma Educação do Campo” - um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo - traz no seu interior um caráter propositivo para o âmbito do trabalho pedagógico e o curricular para as escolas do campo. Formulam-se, então, algumas questões que orientam a análise de alguns pontos definidos para seu desenvolvimento: Quais as relações entre cultura popular ou primeira e a cultura erudita no plano de alguns aspectos do debate pedagógico? Como essa discussão aponta para uma superação da dicotomia entre ambas no interior do trabalho pedagógico e curricular?

O caráter do conhecimento socialmente necessário para a escola se projeta para as ambigüidades do sentido social de uma cultura a ser ensinada, que parece ser um dos principais elementos desse núcleo de debate. A negação do “saber burguês”, por exemplo, pode assumir essa ambigüidade que o colocaria como um conhecimento a ser desprezado, para direcionar a atenção à constituição de um “‘saber específico’ das classes populares, pelas classes populares” (FREITAS, 2005, p. 103)¹⁵⁹. Como sugeriu Snyders (1988), sobre a

¹⁵⁹ Para Saviani (2003, p. 79), compreende-se por “saber burguês” como aquele “saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses”, e que nesse debate parece surgir o que ele considera como uma “dicotomia falsa”: “Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas”. Ainda para o autor, “então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isto aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito,

passagem, ou da relação de “continuidade e ruptura” entre a “cultura primeira” à “cultura elaborada”, que essa relação funda-se por “uma síntese complexa de continuidade e de ruptura, onde nenhum dos dois elementos anula, engole o outro”; da necessidade de considerar a continuidade entre ambas, do “prolongamento de uma na outra”, para que não haja nessa relação o estabelecimento de “um fosso intransponível”; que é necessário superar a tendência que confunde cultura primeira com cultura elaborada, a qual não reconhece que entre ambas há “diferenças significativas” na “natureza” e na “qualidade das produções”. (SNYDERS, 1988, p. 87-89).

Como se pode observar pela literatura consultada, a cultura abre-se a várias interpretações. No caso em que se tem como foco o trabalho pedagógico e curricular, numa abordagem sintética para incorporar a discussão aqui feita, pode-se afirmar que a cultura incorpora as contradições que atravessam as relações sociais. Tendo claro este propósito como também a amplitude de compreensão da cultura, tem-se que esta é traduzida, no popular, como o saber da experiência, ou do trabalho, e no erudito, como o conhecimento social e historicamente produzido. De modo geral, a escola nega o primeiro, afirmando-o como inferior porque decorrente das práticas sociais dos sujeitos que vivem do trabalho, e o segundo como superior, porque organizado, em linguagem específica e não acessível a todos. Os movimentos sociais populares, como os lideraram o movimento “Por uma Educação do Campo”, começam a subverter esta compreensão.

É importante, a partir daqui, considerar que o trabalho pedagógico e curricular encontra-se configurado numa especificidade da qual a escola constitui historicamente sua função formativa essencial, como aquilo que Saviani (2003, p. 21) aponta que, “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Ou seja, uma perspectiva que sugere talvez uma das questões mais importante a ser considerada nessa análise, que é a que situa a atividade escolar como aquela que acrescenta conhecimentos dialeticamente mediados com os da cultura popular que é constituidora dos sujeitos e que interferirá nas relações educativas na escola.¹⁶⁰ Nesse sentido, como expõe Saviani (2003, p. 21-22):

o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população”. (SAVIANI, 2003, p. 79-80).

¹⁶⁰ Para Oliveira (1987, p. 91), “o conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade tem surgido como respostas concretas do homem às necessidades concretas que enfrenta na sua prática social. São essas necessidades que, exigindo respostas, geram o desenvolvimento do conhecimento humano (artístico, científico, e também aquele próprio da vivência cotidiana). Mesmo os conceitos mais abstratos de determinados campos do conhecimento não surgiram de meros

Cumpra assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina¹⁶¹.

Por essa perspectiva, entende-se que não é exposta uma posição negadora da cultura primeira ou popular, por exemplo, da qual os indivíduos se constituem como seres sociais e que está presente nas relações educativas na escola. Ainda assim, a partir das orientações decorrentes dessa concepção pedagógica, ocorre uma ênfase no “conjunto das atividades nucleares desenvolvidos pela escola”, pelo qual o currículo é assim abordado (SAVIANI, 2003, p. 16). Uma concepção que indica que o centro do trabalho pedagógico e curricular é o que se define como essencial ao ensino escolar: a transmissão do conhecimento científico; ou seja, aquilo que é considerado realmente fundamental na função socializadora da escola. Parece supor-se, também, que o trabalho pedagógico e curricular, nesta perspectiva, não se efetiva apenas na dimensão do ensino, numa relação objetiva no processo didático da transmissão do “saber sistematizado”, aspecto que recebe atenção quando do apontamento da natureza da educação:

[...] enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz,

‘pensamentos puros’ ou de ‘idéias e/ou intuições inatas’, mas tiveram, mesmo que de modo mediato, uma certa vinculação com as necessidades da vida social”.

161 Ainda sobre o debate da apropriação da “cultura burguesa”, Chanel o localiza num discurso de Lenin: “Quando ouvimos, com bastante frequência, representantes da juventude, tal como certos defensores do novo ensino, atacar a antiga escola, pretendendo que ela só cometia erros, dizemos-lhes que devemos ir buscar à antiga escola o que ela tinha de bom; não devemos ir buscar à escola antiga o método que consistia em encher a memória do jovem com uma imensa quantidade de, conhecimentos, inúteis nos seus nove décimos e falsificados no décimo restante; mas isto não significa, de modo algum, que possamos limitar-nos unicamente às conclusões comunistas e a só aprender as palavras de ordem comunistas. Não será assim que se construirá o comunismo. Não podemos tornar-nos comunistas senão depois de ter enriquecido a memória com o conhecimento de todas as riquezas criadas pela humanidade ... (Discurso pronunciado no III Congresso da União da Juventude Comunista da Rússia, a 2 de Outubro de 1920. Oeuvres de Lénine. Ed. Sociales, Paris. t. 31. pp. 297-299.)” (CHANEL 1977, p. 57).

deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens¹⁶².

Por outro lado, uma discussão mais sistemática ou predominantemente sobre as transformações ou definições da cultura a ser ensinada não é desenvolvida. Ou seja, essa análise anterior não suspende a que aponta que a transmissão cultural nas escolas está implicada, de modo substancial, à afirmação do valor da cultura transmitida. A seleção cultural transmitida universalmente atinge também questões fundamentais sobre o acesso cultural nas escolas em geral de nosso sistema social. Por um lado, as desigualdades culturais das crianças das diferentes classes e grupos sociais podem ser ignoradas, favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos.

Esta é uma abordagem de Bourdieu (1998), quando alerta que o sistema escolar tende a tratar como iguais aqueles que são diferentes, sendo isto possível porque a escola ignora, “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53). Por tais mecanismos, a escola trata os sujeitos como iguais de direitos e deveres, formalmente, mesmo que desiguais de fato. Com isso, sanciona as “desigualdades iniciais diante da cultura”, o que, para o autor, significa que é uma igualdade formal que orienta a prática pedagógica e que “serve como máscara e justificativa para a diferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 53)¹⁶³.

Essa perspectiva de análise sugere que a escola confere processos educativos dos quais se legitimam currículos não representativos das culturas de grupos sociais subjugados. Como ainda observa o autor, desse ponto de vista todo ensino produz, em grande parte, “a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe”. (BOURDIEU, 1974, p. 218). Ao mesmo tempo, como afirma Apple (1982, p. 48), “a linguagem do aprendizado tende a ser apolítica e

¹⁶² Em outra referência, o autor vai acrescentar outros aspectos relacionados ao trabalho pedagógico e curricular, basicamente abordando os saberes a ser dominados pelos professores a partir do que ele identificou de “saber didático-curricular”, ou seja, como aqueles relacionados diretamente à ação pedagógica. Nesse âmbito de saber, que não estaria apenas circunscrito aos procedimentos técnico-metodológicos, e sim na dinâmica do trabalho pedagógico, o autor aponta “como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógico, visando a atingir os objetivos intencionalmente formulados”. (SAVIANI, 2006, p. 149).

¹⁶³ Não estaria aqui situada a assertiva de Freitas (2005, p. 103), de que a escola “não foi feita para o aluno/trabalhador. Essa perspectiva só pode existir na escola a partir do momento em que há resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo isso se dê no interior de contradições, não elimina esta realidade, apenas a reforça”.

a-histórica, ocultando assim a intrincada ligação entre poder e recursos políticos e econômicos que se acha por trás de uma considerável quantidade de organização e seleção curricular”.

Tais considerações apontam que em toda a prática de transmissão cultural está implicada, de modo substancial, a afirmação do valor da cultura transmitida, ao mesmo tempo, em que se desvalorizam, implícita ou explicitamente, outras culturas possíveis. Conforme Apple (1982, p. 51), a escola constitui uma instituição importante, já que ela é também um “importante agente de reprodução cultural e econômica (afinal, toda criança vai para a escola e esta exerce influências significativas como instituição tanto de atribuição de títulos creditícios quanto de socialização)”. Isso demonstra que não há mais como discutir currículo sem discutir o próprio processo de escolarização de massas. O currículo, como artefato sócio-cultural de organização da escola moderna se institui articulado com a expansão desta. Como lembra Goodson (2000, pp. 114-15), “os novos movimentos democráticos para abrir a educação às massas eram apenas o primeiro estágio no processo”, mas que “rapidamente, um segundo estágio contra-reacionário se manifestou e as escolas foram redefinidas de acordo com o currículo”.

Portanto, escola e cultura ligam-se intimamente quando se trata também de currículo, já que esse é sempre resultado da seleção particular e interessada, que, desse modo, decorrem visões sociais acerca do que seja conhecimento legítimo. Como abordam Silva e Moreira (1999, p. 08), “o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social”, porque ele implica em relações de poder, “produz identidades individuais particulares”. Ou seja, “as escolas não apenas ‘preparam’ pessoas”, sendo que “também ‘preparam’ o conhecimento”, por que “ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos culturais que estão relacionados a formas econômicas desiguais” (APPLE, 1982, p. 58)¹⁶⁴. Nessa relação estabelecida, entre o currículo e o conhecimento, perpassa uma dimensão política de controle, deflagrada num programa de transmissão facilitada. Em todo ato de transmissão cultural está implicado, de modo substancial, a afirmação do valor da cultura transmitida, ao mesmo tempo em que se desvalorizam, implícita ou explicitamente, outras culturas possíveis.

¹⁶⁴ A reprodução cultural e a reprodução econômica estão relacionadas, pois está sustentada pela tese de que a escola é reprodutora das relações existentes de dominação e exploração na sociedade. Todavia, indica-se que é necessário compreender que, como observa Apple (1989, p. 27), por um lado, este é um pressuposto que “nos fez dar demasiada importância à escola”, permitindo nos levar “a ver a escola como problema, em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são estruturalmente de exploração”. Como consideram também Moreira e Silva (1995, p. 8), “o currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Tais considerações são importantes pelo caráter crítico sobre a função do sistema educativo nas configurações de diferenciação social ante a cultura socializada e vivida na escola. Reconhece-se, por isso, que as crianças, constituídas pelas características culturais de seu meio, podem, perante as expectativas e as exigências da escolarização, “encontrar obstáculos específicos, dificuldades específicas e sentirem-se assim, senão inferiores, pelo menos inferiorizadas em relação às outras”. (FORQUIN, 2003, p. 130).¹⁶⁵ Reconhece-se que, também por isso, a escola, da qual o ensino está dirigido a um público, num específico país e época, não deveria ignorar os aspectos “contextuais” da cultura, mas sim aplicar ênfase naquilo que “há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos ‘cultural’, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana”. (FORQUIN, 1993, p. 143).

A cultura dos sujeitos do campo, neste caso, não pode ser negada e colocada como conflitante quanto aos princípios do acesso aos bens culturais universais humanos no trabalho pedagógico e curricular. Caso contrário, pode-se estar privilegiando uma “pedagogia da pertinência”, que, centrada por uma prática educativa para a “vida comunitária e nas características do meio local”, implicaria num “pluralismo radical” em se tratando de currículo. (FORQUIN, 1993, p. 132). Ou seja, para este autor:

Uma tal concepção de escola constitui uma negação de tudo o que constituiu, durante um século, a ideologia educativa “progressista”. Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mais ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. (FORQUIN, 1993, p. 132)¹⁶⁶.

Esse é um ponto de vista que se coaduna com enfoques existentes sobre as dimensões culturais que deverão ser consideradas no interior do trabalho pedagógico e curricular na escola. É um modo de compreensão que pode permitir discutir que a valorização da cultura dos sujeitos do campo pela escola, por exemplo, está situada nos meandros pedagógicos de um certo referencial normativo e teórico. No sentido deste referencial, Sacristán (1996, p. 40-

¹⁶⁵ Ainda para o autor, “é fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola, portanto certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização”. (FORQUIN, 2003, p. 167).

¹⁶⁶ Para o autor, “todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambigüidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a uma cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 125-126).

41) indica que há duas acepções de cultura, às quais são constitutivas do currículo escolar, que não são antagônicas, mas reconciliáveis. A acepção “antropológica” traduz-se como aquele “conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc.”, próprios de um grupo social, e pelo qual se pode dizer que este tem uma determinada cultura. Já o sentido restrito de “alta cultura”, diz respeito ao “melhor” da “condição universal humana, embora em certos casos não sejam tão universais como se diz”.¹⁶⁷

Ao mesmo tempo, pode-se compreender que esse enfoque justificaria o tratamento da questão a partir de uma perspectiva etnocêntrica, da qual o valor de uma cultura assume um patamar sobre a validade de outras culturas no trabalho pedagógico e curricular. Uma perspectiva que corrobora para um complexo redimensionamento quando se trataria, por exemplo, na definição daquele acesso, referido acima, sobre todos os elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária para os escolares, como aquelas “experiências cognitivas e de referências culturais”. Nesse sentido, conforme Forquin (2003, p. 133):

Pode parecer, antes de mais nada, que uma tão grande diferenciação nos currículos é incompatível com a unidade de uma nação. Transmitir a todas as crianças de um mesmo país um mínimo de saberes comuns, de referências e de valores comuns pode parecer politicamente indispensável, inclusive (e talvez sobretudo) numa democracia liberal. Mesmo se ela não constitui a principal justificação de um sistema de ensino público, esta preocupação de unidade é inseparável do princípio mesmo da obrigação escolar e da idéia mesma de uma responsabilidade do Estado em matéria educativa. [...] Esse núcleo comum de conteúdos pedagógicos e culturais [...] não exclui a existência de diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Caldart (2008) traz ponderações relacionadas a esses aspectos que estão diretamente colocados no debate da especificidade da Educação do Campo, e pelos quais parece sustentar algumas controvérsias no meio acadêmico e educacional: “A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada. [...] A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade”. (CALDART, 2008, p. 73).

¹⁶⁸ O autor faz uma referência mais específica sobre tais questões à prática educativa do professor: “Se o professor pode tomar emprestados seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também fazer ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal. O respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo [...] Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo”. (FORQUIN, 2003, p. 141).

Forquin (2003) desenvolve também alguns elementos mais específicos, que não serão tratados aqui, sobre o trabalho pedagógico e curricular que se relacionarão com o sentido ou característica de um processo didático ou de ensino. São elementos que sugerem fundamentar, de certo modo sua perspectiva, e que se colocam no seio da intervenção pedagógica e que dizem respeito ao acesso e formação cultural na/pela escola. Assim, ao tratar-se da “função de conservação e de transmissão culturais da educação”, essa questão não impede que não se tome atenção para a compreensão que toda educação, particularmente a escolar. Ao contrário, “supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 2003, p. 14). Tem-se, assim, uma dupla exigência, que decorre da própria seleção na cultura e da “reelaboração didática”, fazendo com que não seja possível “apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura”. (FORQUIN, 1993, p. 14)¹⁶⁹. Possivelmente, não se está admitindo, por esta perspectiva, que as transformações das práticas dos professores dependem de modo exclusivo daquilo que esses compreendem e devam estabelecer como cultura a ser transmitida.

A partir dessas questões, tem-se uma trajetória de análise que ainda não deixa de considerar que a cultura dos sujeitos do campo é colocada como elemento fundamental no processo de escolarização. Neste, por certo, não escapa a crítica sobre a influência de pressupostos pedagógicos que encaram os conhecimentos da cultura popular a serem trabalhados na escola como uma perspectiva romântica ou inadequada¹⁷⁰. A partir do que se tentou buscar acerca da discussão da seleção cultural para o trabalho pedagógico e curricular, compreende-se que as relações entre escola e cultura atravessam questões da dimensão social mais ampla, vistos seus aspectos de classificação cultural de grupos subjugados, à das dimensões pedagógicas mais específicas do ensino, porque a cultura é redimensionada pedagogicamente na escola. Portanto, são questões que apontam para o contínuo acompanhamento sobre as experiências educativas a serem cada vez mais valorizadas na prática política e educacional.

¹⁶⁹ Para o autor, aquilo que “se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (FORQUIN, 2003, p. 167).

¹⁷⁰ A psicologia da aprendizagem de referencial marxista, como a histórico-cultural de Vigotski, já salientava que a aprendizagem social se inicia muito antes que a escola: “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar” (VIGOTSKI, 2003, p. 110).

6.3. A escola rural e o entorno: a escola para além de si mesma

O intuito nesse momento é apresentar algumas indicações teóricas que problematizam o isolamento da escola, especificamente a do campo. Isso em se tratando da possibilidade de um trabalho pedagógico e curricular com relação mais efetiva com a realidade social, aqui situada no sentido das relações com o entorno das escolas ou de princípios não escolares, ou seja, daqueles que extrapolam a escola como uma instituição em si própria.

Far-se-ão, mais especificamente, algumas aproximações em relação aos elementos pedagógicos e curriculares possíveis de serem apropriados das análises desenvolvidas acerca das experiências da educação em meio rural em Portugal. São experiências que, por ser consideradas como um movimento pedagógico e social, expressam essa característica por estarem situadas na condição de “um movimento que se inclina para o desenvolvimento local, para a renovação das práticas educacionais, para a inovação” (SARMENTO & OLIVEIRA, 2005, p. 96). Assim, um movimento que sugere a busca de alternativas aos processos padrões hegemônicos globais na educação, pelos quais são compreendidos como suas “profundas implicações, quer de natureza social, quer pedagógica, quer epistemológica, quer política” (SARMENTO & OLIVEIRA, 2005, p. 96).¹⁷¹ Portanto, o caráter social e educativo desse movimento indica importantes sistematizações ou orientações educativas para a construção da escola em meio rural, podendo, por isso, ser tomada como contribuição para as análises desenvolvidas aqui neste trabalho.

Faz-se necessário situar que a iniciativa de construção de alternativas desse movimento mantém relação política com um contexto de reforma educativa naquele país, nas últimas três décadas, que previa uma profunda modernização do sistema educativo no seu todo, do ensino básico ao superior (ALMEIDA & VIEIRA, 2006). Essa situação é tomada como sugestiva a relações com o contexto brasileiro, já que características de uma agenda educativa conservadora, como discutida no capítulo quatro, também estão presentes em nosso país. Os princípios dessa modernização educacional, vistos os princípios educativos da “sociedade da inteligência, criatividade, formação permanente”, já em meados da década de 80 em Portugal do último século, são alguns da mesma natureza ideológica e política conservadora presente

¹⁷¹ Para Canário (2000, p. 122), é um movimento que engloba projetos com um “patrimônio rico e recente de experiências de intervenção educativa em contexto rural”, dos anos iniciais do ensino básico à educação de adultos, e que “foram objeto de algum trabalho de descrição, sistematização e teorização”.

na educação brasileira desde a década de 90 do século passado. No contexto português, é uma reforma considerada associada às “preocupações relativas à expansão quantitativa do ensino [...] à procura da qualidade, à eficácia na gestão dos recursos, às virtudes do mercado e da lógica da concorrência, à atenção personalizada ao aluno a formar” (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p. 66).

São esses princípios que atingem também as escolas rurais, porque o sentido das regulações da política educativa para essas escolas identificam seus problemas a partir de um viés reducionista, dimensionando-os à ordem interna do sistema e não os situando numa dimensão mais global que lhe é particular. Para Canário (2000), essa foi uma abordagem duplamente reducionista sobre a questão, que privilegiou uma dimensão simplesmente técnica, “reduzindo-se a um problema de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de ‘eficácia’, de ‘qualidade’ e de racionalização de custos”. (CANÁRIO, 2000, p. 127-128). Nesse sentido, as regulamentações advindas do Estado são avaliadas criticamente como aquelas que respondem, ou omitem o problema das pequenas escolas rurais e da rede escolar a partir de uma “visão tutelar”, com políticas e ações predominantemente técnicas, circunscrevendo tal problema “a um pressuposto racional e a uma ação predominantemente instrumental, no quadro mais tradicional de conservação do modelo escolar” (AMIGUINHO, 2007, p. 164).

Essas regulações conservadoras se inserem também numa nova condição social da realidade desse país, da qual o problema da escola rural está imerso nas transfigurações entre o campo e o urbano a partir de uma relação sociocultural imbricada. Isso situa a escola rural no interior de um processo de urbanização e de proletarianização acelerada, o que vai influenciar para uma “autêntica mutação cultural”. Esta, conforme Canário (2005, p. 66), está imersa “na construção de um novo tipo de laço social, construído em torno da relação salarial, contribuindo para acelerar o declínio do rural tradicional”, deslocando a população rural para regiões urbanas e industriais. São transformações mais presentes nos últimos anos, em Portugal, e que envolvem o contexto rural num movimento de amplitude mais ampla e marcante na sociedade e no espaço nacional, enquanto transformações sócio-econômicas e demográficas, afetando a permanência das pessoas no campo.

Tais transformações trouxeram uma nova configuração mais dramática sobre a demografia rural, influenciando a tomada de decisões políticas quanto ao processo de fechamento ou fusão de escolas. Um processo que foi acelerado por essa configuração, como

Almeida e Vieira (2006, p. 136) exemplificam, que “por um lado, acentua-se a concentração da população portuguesa na faixa do litoral, em contraste com a acelerada desertificação do interior do País pela crescente procura dos centros urbanos, em detrimento dos espaços rurais”. Portanto, a partir dessa configuração no tecido social português constituem-se modos ativos de resistência, com posições políticas que se confrontam com as possíveis saídas encontradas pelo poder político para os problemas das comunidades rurais e que dizem respeito à própria identidade social dos envolvidos¹⁷².

As possibilidades de resistência ou de revigoração do sentido social que caberia à escola rural, basicamente a partir do problema de seu fechamento, vão concluir que essa instituição é um dos únicos serviços públicos que ainda permanecem no meio rural. Isso impõe uma atuação para que ela não seja de uma vez por todas suprimida pelo Estado, e para que as comunidades rurais não sejam mais penalizadas. O fechamento e a fragilização desse sentido social da escola rural firmar-se-ão como elementos de ação educativa na contramão de uma concepção de desenvolvimento hegemônico de dimensões macro, e que se busca encontrar outros sentidos sociais à escola a partir de uma concepção de desenvolvimento local no meio rural, justificando sua permanência nesse meio.

Ainda que em alguns casos o fechamento das escolas rurais seja considerado necessário, pelo número muito reduzido de alunos, é caracterizado criticamente a partir daquele fator negativo de penalização, de punição, basicamente porque deixa de associar o sentido social de como a instituição escolar vincula-se à identidade das comunidades ou às suas práticas sociais. Essa não associação equivale, assim, “de fato, em muitos casos, ao desaparecimento do último sinal de reconhecimento, pela sociedade, da existência e identidade dessas comunidades” (AMIGUINHO; CANÁRIO; d’ESPINEY, 1994, p. 14), ou como único patrimônio coletivo de política pública restante na comunidade (d’ESPINEY, 1994).

A falta de outra instituição no meio rural que servisse como ponto estratégico daquele revigoração, serviu para concentrar esforços para o processo de desenvolvimento, já que isso “equivaleria a admitir, teoricamente e na prática, os contributos específicos que a escola poderia fornecer para a melhoria dos contextos”. De tal modo como a importante colocação dessa instituição numa posição para se “beneficiar do desenvolvimento em que participasse

¹⁷² Ainda para Almeida e Vieira (2006, p. 141), “assim se explica que, neste cenário fortemente polarizado, qualquer tentativa de fusão de escolas levada a cabo pelo poder central em nome da racionalização dos recursos públicos se defronte, invariavelmente, com fortes resistências – de professores, de pais e alunos – oriundas daquela que mais julga vir a perder com a mudança. Contudo, e perante um contínuo decréscimo populacional no interior das grandes cidades, este processo de aglutinação de escolas parece ser inevitável a breve trecho, contribuindo para uma alteração sensível dos contornos identitários associados a cada uma delas”.

localmente tão necessitada dele como outras instituições, tal como os atores que lhe dão corpo” (AMIGUINHO, 2005, p. 16).

A questão do fechamento das escolas rurais envolverá problemas complexos do mundo rural português que tangenciam essas escolas, como o envelhecimento, a diminuição da população. Assim, problemas de identidade sócio-pessoal e territorial tornam-se questões abrigadas num processo de envolvimento social, do qual a escola rural torna-se espaço privilegiado de intervenção social e da participação dos sujeitos locais. A escola rural, a partir da concepção local de desenvolvimento, vai ser tensionada à construção de projetos atrelados com esse desenvolvimento, “concebidos de forma integrada e baseados na endogeneidade dos recursos, o que implica o apelo a metodologias de caráter participativo”. (CANÁRIO, 2005, p. 157). Portanto, o fechamento das escolas rurais não poderia ser tratado como apenas um problema escolar, ou de caráter técnico descontextualizado, com uma “visão ‘deslocalizada’ da escola”, mas a partir de suas dimensões sociais e culturais de maiores amplitudes, para que não se incorra na criação de novos problemas ou agravamento dos já existentes. Nesse sentido, a perspectiva positiva ou potencial para enfrentar esse problema é localizá-lo a partir da “necessidade de ‘relocalizar’ a escola, como estratégia de inserir a escola rural “no contexto comunitário local e colocando a interação e cooperação com as famílias no centro da ação educativa” (AMIGUINHO; CANÁRIO; d’ESPINEY, 1994, p. 16).

A estratégia de concepção da relocalização da escola rural aponta pra construção de outro modelo de intervenção educativa com o seu entorno, o que perpassa pela necessidade de definir outra trajetória de relações com a própria comunidade. Essa estratégia está relacionada diretamente com aqueles problemas complexos do mundo rural português, acima mencionado, dos quais essa outra trajetória incidirá sobre a abertura da escola rural para processos interativos entre os grupos humanos de diversas idades, numa dinâmica educativa identificada de “atelier aberto e permanente” (d’ESPINEY, 1994). Uma outra trajetória que faz com que a escola, como “instância de socialização hegemônica e o professor em ator privilegiado deste processo e socialmente habilitado para o desenvolver”, seja avaliada criticamente acerca desse seu formato convencional, pois apontado como o que levou à desvalorização e rompimento “com os saberes locais, nomeadamente das famílias, e, evidentemente, jamais a escola se poderia afirmar na inserção comunitária das suas práticas” (AMIGUINHO, 2008, p. 118)¹⁷³. Todavia, é uma trajetória de relações com o entorno escolar

¹⁷³ Vendramini (2000, p. 170) aponta elementos num sentido semelhante: “O sistema escolar constitui-se, historicamente, em ruptura às comunidades locais, a custa da sua marginalização em relação ao processo educativo. Daí a necessidade de

que não se justifica pela desvalorizando de sua principal função de educação na sociedade, mas pela valorizando de outras funções, como a dessa trajetória¹⁷⁴.

A intervenção educativa entre a escola rural e o entorno social próximo vai se constituir como um dos principais processos de ação educativa que descentralizam a escola de si. Nesse processo, a escola não estará mais sendo concebida a partir de um sentido, por exemplo, que a integra a “territórios escolares”, do qual ela assume as características institucionais comuns de cumprir os objetivos tradicionais de socialização escolar como demandas do poder estatal. Para além desse sentido, a escola rural é integrada à concepção de “territórios educativos”, como aqueles em que a mesma estará potencialmente situada na melhor condição de legitimidade social nas comunidades, “em relação a contextos e públicos que são singulares” (CANÁRIO, 2005, p. 158). Portanto, uma perspectiva não homogeneizadora sobre a escola rural, que a concebe em volta também de suas possibilidades de intervenções contextuais ou particulares no meio que está diretamente relacionada, como reconhece Sarmento (2003).

A relação da escola rural com o entorno e com um processo apontado como direcionado ao e para o desenvolvimento em meio rural vai concebê-la para um trabalho pedagógico e curricular aberto às interações mais permanentes esse meio. Um trabalho que necessitará atingir as formas de práticas educativas não apenas situadas na sua base pedagógica e escolar convencional, mas naquilo identificado como “conteúdo vincadamente social” atrelado aos princípios daquele desenvolvimento (d’ESPINEY, 2003; MELO, 2005; CORREIA & CAMELO, 2003; FERREIRA, 2003).

Para essa nova dinâmica de trabalho pedagógico e curricular, a mudança escolar não poderia centrar-se acerca de um problema ou de questões especificamente escolares ou educativas, como convencionalmente esse trabalho está orientado. Ou seja, nessa dinâmica, a escola rural é apontada para que se confronte “com os problemas deste mundo em profunda transformação”, inserindo “mesmo a educação escolar neste enfrentamento, como condição para sua própria mudança” (AMIGUINHO, 2007, p. 152), ou como um “local potencial a

ampliação da ação educativa, articulando a educação formal e não-formal, a educação escolar e extra-escolar, a educação de adultos e de crianças. A escola pode tornar-se, assim, um espaço aberto, recorrendo não só ao professor, mas a um grande número de adultos, sem ruptura com a rotina das crianças e estabelecendo trocas e intercâmbios com o meio e com outras escolas e alunos”.

¹⁷⁴ Essa consideração é apontada por AMIGUINHO (2008, p. 298): “Um papel diferente da escola na requalificação dos espaços sociais não pode, no entanto, ser entendido, nem perversamente confundido, com a desvalorização de funções pedagógicas tradicionalmente cometidas à escola. Aqui reside outro dos pólos da tensão na gestão das práticas escolares e da intervenção comunitária da escola”.

mudanças” (COLLOT, 1994)¹⁷⁵. Portanto, a possibilidade de relação da escola rural com seu entorno é apontada como uma dinâmica aberta ou mais interativa com a própria comunidade, pois “um verdadeiro espaço educativo e cultural não mais fechado sobre si próprio e onde são diferentes o lugar, a função e as relações de uns e de outros”. (LACERDA, 1994, p. 68)¹⁷⁶. Essa perspectiva é tratada como evidência, em consonância com outros pares de investigações pedagógicas, clínicas, sociológicas ou filosóficas contemporâneas, as quais justificam que pequenas estruturas escolares, como as escolas rurais predominantes e de diversidade étnica das crianças, têm uma real importância “na aquisição da autonomia nos processos de aprendizagens” (COLLOT, 1994, p. 66). Escolas que provocam situações de aprendizagens diferentes daquelas das grandes estruturas de classes, como situações objetivas que “podem contrariar aquelas configurações pedagógicas e a conseqüente organização e administração da escola”. (AMIGUINHO, 2008, p. 343).

Esses aspectos referentes às grandes estruturas escolares que interferem no trabalho pedagógico e curricular nas escolas rurais também são objeto de análise no Brasil. Em escolas existentes em localidades com uma população de escolares em proporções menores, por exemplo, as práticas educativas apresentam diferenças de organização significativamente às escolas localizadas e caracterizadas como pertencentes a espaços urbanos. Sabe-se que este aspecto quantitativo interveio historicamente na realidade educacional das escolas em meio rural no país, caracterizando o modelo organizacional conhecido como escolas isoladas¹⁷⁷, multisseriadas e unidocentes, ainda muito presentes em diversos municípios. Nesta “escola isolada”, como observam Davis & Gatti (1993, p. 78), diferentemente do sistema seriado, vários critérios, mais característicos desse sistema rígido em sua ordenação não eram adotados pelos professores, ou ali encontrados; por exemplo, aqueles para “formação de classes, testes formais de rendimento, para designar alunos para uma ou outra série”, como professoras especializadas por disciplinas, “ou mais aptas para lidar com idades ou características específicas de certas crianças”. Ou seja, aspectos de um sistema de seriação fundado em princípios de seleção e controle dos escolares, derivados de uma concepção e prática

¹⁷⁵ Para Collot (1994, p. 62), as escolas de periferia e as escolas rurais, como “dois pontos extremos da carta geocultural”, são dois lugares onde a “transformação simultânea da escola e dos grupos sociais que a envolvem” torna-se mais fácil, visto que temos nessa relação um “problema de cidadania a todos os níveis: da escola, em torno da escola, pela escola”.

¹⁷⁶ Uma possibilidade admitida para que a escola rural possa percorrer um caminho inverso aquele do isolamento, já que rompendo com práticas escolares organizadas a partir dela mesma, como um escola “macrocéfala e centralizada” em seu isolamento. (LACERDA, 2004).

¹⁷⁷ Conforme Souza (2008, p. 46), “consideradas muitas vezes como ‘um mal necessário’, as escolas isoladas tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de populações rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências. [...] Ao longo do tempo, elas continuaram sendo instaladas em áreas urbanas e em bairros. Mas, de fato, cada vez mais elas foram identificadas como uma escola primária tipicamente rural”.

educativa e de avaliação sustentadas por sua tendência estratificadora e excludente (FREITAS, 2003).

As características desse sistema rígido são próprias de uma racionalização pedagógica surgida há mais de quatro séculos na Europa ocidental, a partir de acepções organizacionais para a prática educativa constituída por valores da ética e rigidez do trabalho, controle pedagógico sobre os escolas e tradução dos conhecimentos para uso escolar (PETITAT, 1994; GOODSON, 2001). No Brasil, foi intensificado como orientações normativas e curriculares da organização das escolas que vinham se constituindo no final do século XIX e início do XX, alcançando seu êxito de homogeneização educativa com o Grupo Escolar nesse início de século (SOUZA, 2008). Esse período constitui o contexto histórico de introdução mais efetiva desse modelo, a partir do processo de escolarização de massa, ainda que de modo elitizado. O Grupo Escolar, nesse contexto, é a representação institucionalizada do “ensino simultâneo” a partir de formato pedagógico e curricular característico, de um professor, uma classe, que conforme Canário (2005, p. 62): “viabilizou a emergência de sistemas de ensino modernos”, pois essa organização escolar “corresponde a modos específicos de organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”. Portanto, o modelo tradicional da escola seriada/classe¹⁷⁸, para amplas populações escolares, vem trazendo contradições educativas para o trabalho pedagógico e curricular. Ou seja, como indica Souza (2008, p. 44), como normatização da organização dessa homogeneização, a

[...] série tornou-se a matriz estrutural da organização do trabalho escolar. Essa unidade temporal, aliada aos horários escolares e aos sistemas de exames, emoldurou as rotinas escolares, sedimentando práticas que conformaram uma identidade duradoura na escola primária¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Makarenko (2002), tratando da experiência educativa da comuna Dzerjinski na Ucrânia socialista, pela qual o processo educativo estava fortemente associado na relação trabalho-educação. Conforme Capriles (1989, p. 146-147), “em junho de 1930, a Comuna Dzerjinski deu um passo revolucionário na história da pedagogia mundial: foi a primeira escola pública em regime de autogestão econômica”. Ou seja, “a educação pelo trabalho transformou-se numa educação produtiva, o que em outras palavras significava ter atingido um nível pedagógico bem elevado, pois alternavam-se conscientemente os estudos e o trabalho”. (CAPRILES, 1989, p. 149-150). Todavia, Mararenko (2002) também fazia menção às problemáticas acerca da divisão das crianças em grupos seguindo os princípios da organização escolar clássica: “Mas este tipo de organização também tem as suas desvantagens, porque as coletividades básicas organizadas desta forma fecham-se rapidamente no círculo dos seus interesses estritamente escolares e afastam-se do trabalho, da produção e da evolução econômica de toda a instituição. [...] Na escola, como é evidente, as crianças devem estar organizadas por classes ou por turmas. Na comuna DzerjinsKi esta organização rege apenas na escola, durante o trabalho docente ou à tardinha, quando se preparam as tarefas de casa”. (MAKARENKO, 2002, p. 282). Ou ainda: “Cada classe vive separada: a 10ª classe não sabe o que se passa na 9ª e o que acontece na 3ª e na 2ª classes nem sequer quer saber! Como relacionam as 2ª e 3ª classes com as mais adiantadas? Com respeito, com estimação, com carinho? Nada disso: as 2ª e 3ª classes não reparam na presença dos alunos mais velhos e nem querem conhecê-los. Impera um divórcio absoluto nas coletividades de base”. (MAKARENKO, 2002, p. 377).

¹⁷⁹ Ainda para Souza (2008, p. 45), “racionalização pedagógica, que encontrava respaldo na organização do trabalho fabril teve, de certo modo, boa aceitação pelos professores ávidos por soluções aos problemas cotidianos do ensino”.

O peso histórico da escola por séries/classe parece ser muito mais consistente, ou duradouro como cultura organizacional da escola, ante as tentativas de reorganizar o método didático e o trabalho pedagógico e curricular por diversas perspectivas. Concepções pedagógicas de organização desse método e trabalho representam essas tentativas, como as propostas liberais de “projeto de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), ou aquelas adequações mais progressistas no interior do formato escolar, como os “temas geradores” (FREIRE, 2002), que talvez tendem a limitações temporais de duração e de transformações reais mais abrangentes da prática escolar, por serem processos voltados a reconfigurar essa prática num formato de escola de raízes sólidas e duradouras. Essas propostas chegam, de certo modo, a se caracterizar como adequações didático-curriculares no interior do formato escolar convencional, como experiências importantes construídas pelos professores e advindas dos resultados de processos indicadores de reconfiguração da prática escolar. Todavia, os dispositivos de distribuições diversas do uso do tempo, como os quadros de horário (PALAMIDESSI, 2002), e a sala de aula, como lugar privilegiado das experiências escolares, tornado espaço como realidade educativa de seu uso e representação (FRAGO; ESCOLANO, 1998), envolvem o trabalho pedagógico na sua hegemônica caricatura da escola seriada que se conhece. Esta fica restrita às dimensões temporal e espacial, impondo limitações às práticas potencializadoras de efetivação das inovações. Portanto, as tradições pedagógicas assentadas nesse formato escolar revelam as questões mais particulares do trabalho pedagógico e curricular. Este se torna “um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor”, a partir dos componentes essenciais da dimensão de seu formato, imbricada por códigos, conteúdos e práticas, numa dinâmica de ensino considerada mais apropriada para efetivar o projeto educativo e cultural das escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 75).

As questões da forma escolar incidem sobre os fundamentos da escolarização moderna, que sempre foi o de modelar o ser humano num sistema temporal muito bem administrado, pedagogicamente, para que a ação educativa tivesse o efeito esperado, mediante um controle cronológico, tendencialmente estandardizado e estéril do aprender. É aquilo que Canário (2006, p. 13) identificou como sendo a instituição de “um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens” conflitantes àquelas que ocorrem na experiência social. Um fundamento da escola idealista, que não toma o ser humano em sua materialidade social e que tem como resultado um ensino abstrato, passivo. A posição passiva é aquela também que leva os alunos a se colocarem como desejáveis aprendizes no interior de um método de ensino sem

uma “relação com o saber” e o mundo (CHARLOT, 2000)¹⁸⁰. Talvez tudo isso ainda incidindo sobre o possível fator de baixos índices de aprendizagem que se encontram na escola pública brasileira¹⁸¹. Nesse sentido, podem-se questionar os efeitos estranguladores do formato escolar convencional, ou ainda, a própria configuração da escola de ensino de massas que se conhece.

Esses elementos de racionalização pedagógica, apontados acima, que são próprios do formato escolar convencional por série, evidenciam questionamentos sobre uma tendência de não tratar com a devida atenção as particularidades desse formato escolar. A escola fechada em si mesma, assim, é concebida com resquícios de um formato escolar convencional e secular com seus processos pedagógicos não permanentes com o seu entorno ou com as práticas sociais. Para Canário (2005, p. 62):

A forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em ruptura com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente. Esta modalidade de aprendizagem, baseada na *revelação*, na *cumulatividade* e na *exterioridade*, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos nossos dias¹⁸².

Encontrar-se-iam, a partir dessa intervenção educativa mais aberta com os processos locais, perspectivas redimensionadas sobre o que poderia ser a escola. Ao mesmo tempo, as questões envolvidas com essa dinâmica de mudança do formato da escola são tomadas de modo cuidadoso por alguns interlocutores do movimento das escolas rurais, em Portugal. Canário (2003), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de investigar quais as relações que a escola mantém entre a prática de abertura à comunidade e as possibilidades de mudanças de sua “gramática tradicional”. Um processo que pode resultar em práticas de relações, necessariamente, não de rupturas, mas de concorrência e de adição com a gramática

¹⁸⁰ Conforme essa noção de relação com o saber como o sujeito que aprende, esse autor vai referir-se a ela desse modo: “Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e ser eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se ‘alguém’” (CHARLOT, 2000, p. 72).

¹⁸¹ Para Saes (2006), atualmente se presencia uma realidade educacional no país que garante o acesso da maioria dos indivíduos em idade escolar ao EF, mas que, necessariamente, não garante a saída com uma formação escolar de qualidade.

¹⁸² O autor apresenta elementos que correspondem mais a especificidade desse formato a partir da dimensão da pedagogia: “a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e transformar-se” (CANÁRIO, 2005, p. 62).

tradicional da escola, partilhada com outras construídas de modo diferentes, como da “interação das crianças com os idosos e a participação dos idosos na escola”. Ou seja, práticas de relações que ainda não levariam substancialmente a mudanças fundamentais na prática escolar, que conviveriam com práticas tradicionais e tentativas de inovação, mas “em que as duas se prejudicam ou, em que nenhuma delas dá nenhum contributo à outra. Limitam-se a coexistir e a gerir essa coexistência difícil” (CANÁRIO, 2003, p. 101). Ainda, como observa o autor:

Também pode haver uma redução perversa que consiste em a lógica não escolar ser posta em evidência, numa espécie de efeito de vitrine que é [...] mostrar para o exterior que se fazem atividades que não têm a ver com a gramática tradicional da escola. Mas essa gramática está lá, está oculta e nós não sabemos bem como lidar com ela. (CANÁRIO, 2003, p. 101)¹⁸³.

As preocupações sobre o ir além do formato escolar, no sentido de uma relação mais aberta ao entorno, ainda que importantes para mobilizar pedagogicamente a escola, também sugerem a necessidade de criação de outros dispositivos do trabalho global da escola, diferentes daqueles que fundamentam a sua “gramática tradicional”. São preocupações que subsidiam a crítica à escola ou sua organização; essa organização histórica que se conhece, como foi visto acima, registra uma “gramática” secularmente orientada no ensino simultâneo ou estandardizado, pelo qual o professor ensina a grupos ou classes de alunos com as contradições de interações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos. Assim, não adiantaria propor incursões socioculturais ou educativas de caráter mais ampliado do que as rotinas escolares tradicionais se não se chegasse a modificações para outro formato do trabalho pedagógico e curricular, que não estivesse limitado a questões do método de ensino. Modificações que necessitariam estar pautadas numa “reorganização total, do espaço, da gestão do tempo, da interação dos professores com os alunos”. (CANÁRIO, 2003, p. 101). Ou seja, como mesmo aborda essa preocupação:

Para operarmos uma transformação da escola que a situe numa lógica diferente, sem perder de vista que queremos promover uma aprendizagem de uma forma deliberada, temos de inventar outros dispositivos. Se nós nem sequer pusermos este problema, então temos as atividades periféricas

¹⁸³ Esse autor também observa que a categoria trabalho será uma das contribuições da concepção marxista sobre a crítica ao trabalho alienado na sociedade moderna, que pode ser tomada como aquela que objetiva alguns dos importantes elementos da constituição do trabalho escolar. Como ele se refere: “Nós só conseguimos construir modos alternativos de vida se conseguirmos fazer uma crítica radical a essa maneira de conceber o trabalho. Ora a escola é um sítio [de “lugar”] onde se trabalha e o trabalho é, regra geral, se pensarmos na instituição escolar que foi produzida pela modernidade, um trabalho alienado tanto dos professores como dos alunos” (CANÁRIO, 2003, p. 100).

que estão à volta e ao lado do tal núcleo que se organiza segundo a tal gramática tradicional. (CANÁRIO, 2003, p. 101).

A abertura da escola às relações mais permanentes com seu entorno, pelo protagonismo dos sujeitos sociais que vivem na localidade rural, por exemplo, traz a valorização desta escola e sujeitos, podendo interferir como um potencial de reconfiguração do formato escolar, do “habitual ordenamento do espaço escolar”, como associado ao propósito de “rentabilizar pedagogicamente essa relação” (AMIGUINHO, 2008). Uma “rentabilização” que levaria a localidade e a comunidade que nela vive a assumirem o *status* também de “recurso pedagógico”, considerando que dessa relação sobressaem efeitos positivos, como: “incentivo às famílias para participação na formação das crianças”, “motivação e mobilização das próprias crianças”, exploração pedagógica das vivências sociais ou da prática social, ou da oscilação das “posturas dos professores”, aspectos tomados como um “campo de possibilidades”. (AMIGUINHO, 2008). Todavia, é necessário que não se desconsiderem questões críticas a serem enfrentadas com essas possibilidades de relação mais permanente com o entorno, como aquelas da relação entre o “dentro” e o “fora”, de onde advêm “as pressões, para que se reequacione a organização do espaço interno à sala de aula e dos espaços educativos em geral, também vêm das muitas atividades que ocorrem fora do espaço estritamente escolar”. (AMIGUINHO, 2008, p. 350).

Por conseguinte, o problema do fechamento das escolas rurais é colocado numa condição política e educacional que sugere redimensionar outros elementos de caráter mais pedagógicos. As discussões construídas por esse processo de inovações pedagógicas e curriculares em Portugal indicam alguns elementos importantes para a construção de uma escola do campo no Brasil. Sendo assim, a localização dessas discussões nesse trabalho aqui desenvolvido, justificou-se basicamente por estas serem construídas a partir de experiências concretas de possibilidades ao trabalho pedagógico e curricular que apontam diferentes modos de fazer a escola do campo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, em todo o percurso deste trabalho, discutir a educação ou escola para os povos do campo como resultado das relações sociais, políticas e culturais que manifestam as lacunas da dívida histórica com a educação dos trabalhadores e trabalhadoras em nossa sociedade. Ao chegar a essa etapa de exposição das considerações finais, ainda que se admita ser uma tarefa inconclusa, assume-se como necessário discorrer um pouco mais acerca da definição desses vários temas e questões situados na discussão da tese. Procura-se, com isso, ao final dessa etapa, trazer a relação com o próprio núcleo central da tese: o movimento “Por uma Educação do Campo”, de caráter popular e propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular das escolas do campo, e ainda, de base política e pedagógica, oriundo dos movimentos sociais populares do campo.

Iniciou-se pela discussão acerca da contradição fundamental que os movimentos sociais populares do campo tornam visível, podendo ser tomados como alguns dos mais qualificados representantes da luta pela não expulsão da terra, dos trabalhadores sem-terra, ou contra a propriedade da terra concentrada nas mãos de uma minoria. Uma contradição que se converte em luta social para a conquista do direito à terra e, com isso, à possibilidade de os agricultores sobreviverem do seu trabalho, colocando em questão os mecanismos da concentração da terra e de capital no campo, como aquelas especificadas a partir da diferença de *status* entre a “terra de negócio” e a “terra de trabalho” (MARTINS, 1982) que constituem o ponto fulcral da questão agrária nacional.

A permanente luta social pela terra no país permitiu discutir as lutas dos movimentos sociais populares do campo situadas nas questões sociais contraditórias no âmbito do contexto de desenvolvimento do capitalismo nacional, já que nesse ocorre um desenvolvimento desigual nas diversas regiões do Brasil e mesmo no interior destas regiões. Portanto, a dimensão histórica desse processo de desenvolvimento traz envolvidas as fundamentais contradições de uma mesma natureza entre capital e trabalho, visto que as formas não-capitalistas são importantes para certos processos de reprodução ou ampliação do capital no campo.

Recentemente, essa expropriação/exploração também está presente no modelo do agronegócio, como uma forma contínua do capitalismo de se apropriar e explorar a terra.

Agronegócio é uma expressão nova introduzida nos anos de 1990 dentro do processo de inserção do Brasil na globalização econômica, visando “revitalizar”, principalmente para fora do país, a imagem da agricultura nacional. “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” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 69-70). E, no mesmo processo, ocultando, também, a produção da miséria pela redução das possibilidades de milhares de agricultores sobreviverem do seu trabalho com a terra.

O movimento “Por uma Educação do Campo” envolve dois segmentos de representantes da classe trabalhadora do campo, no Brasil. Trata-se, mais especificamente, dos agricultores privados da posse ou da propriedade da terra ou que dela são expulsos, ou possuidores de pequenas propriedades, envolvidos com movimentos sociais pela necessidade de continuarem vivendo da terra. Este primeiro segmento encontra-se organizado em diferentes movimentos sociais populares que constituem a Via Campesina – Brasil. O outro é constituído de agricultores familiares filiados aos sindicatos de trabalhadores rurais, que constituem as federações coordenadas pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (RIBEIRO, 2010). Tais segmentos sofrem as contradições provocadas pela expansão do capitalismo no campo brasileiro, intensificadas pelo agronegócio, ainda que próprias daquelas fundamentais relações que dizem respeito à expropriação da terra e à exploração do trabalho pelo capital. Nesse sentido, sobre a questão de como os trabalhadores as enfrentam, também está presente o que os impulsiona à necessidade de se organizar em movimentos sociais de luta pela terra de trabalho.

Nesse processo imbricado no interior do capitalismo, as ações coletivas que colocam no contexto social a questão da Educação do Campo estão vinculadas às ações práticas dos movimentos sociais populares contestadores desse sistema. Ou seja, que fazem com que a análise dessas práticas ou de sua ação política não seja tratada como uma esfera desvinculada da estrutura social, e sim como uma instância das necessidades que as classes populares do campo colocam contraditoriamente correspondentes ao modo de produção e ao processo histórico.

Quanto ao processo histórico, as práticas ou ações políticas dos movimentos sociais populares do campo, como as reivindicações sociais associadas no movimento “Por uma Educação do Campo”, incidem sobre as limitações da própria forma de participação social

prevista na democracia liberal. Com isso, a contestação dos sujeitos sociais coletivos à ordem social e às políticas sociais, com a Educação do Campo, está posta no seio do projeto histórico de superação da sociedade de classes, ainda que, possivelmente, não estejam assim totalmente definidas para esses movimentos. Por tudo isso, as práticas de luta dos movimentos sociais populares do campo sugerem a dimensão concreta da história adversa às conquistas sociais na sociedade brasileira.

Parece importante localizar essa dívida na dimensão do Estado capitalista, porque o movimento “Por uma Educação do Campo” localiza-se na dinâmica social contraditória da qual as necessidades sociais estão, de certo modo, interiorizadas na estrutura do Estado capitalista, ainda que venham a cumprir finalidades políticas de controle social, próprias da natureza de classe desse Estado. É no interior desse processo e de suas contradições que as políticas sociais são legitimadas e estabelecidas para atenuar a “questão social” derivada da sociedade de classes. Por essa razão, a política social de educação, nesta compreendida a Educação do Campo, é disposta de forma insuficiente, ou para atingir as finalidades sociais que lhe cabem. É no interior das relações contraditórias entre capital e trabalho que se localizam essas finalidades de reprodução material e ideológica, pelas quais o Estado de classes busca manter a representação geral na sociedade, como uma representação universal ou idéia comum de atingir a todas as classes indistintamente.

Dessas relações contraditórias entre capital e trabalho é que se forma a correlação de forças políticas e de disputa de poder, que vão possibilitar, ainda, uma regulação diferenciada das políticas sociais no próprio interior do Estado capitalista. Mesmo que as políticas sociais no Estado burguês, dentro das quais a mais desfavorecida é a classe trabalhadora, não consigam atingir toda a sociedade – e este não é seu propósito – as pressões peculiares aos interesses de classe ou a luta social são expoentes de como essas mesmas políticas são colocadas na sua condição limitadora. Ou por outra, de como as mesmas se mantêm alheias aos interesses e necessidades da classe trabalhadora como um todo. O que corrobora para compreender como que o Estado de classe mantém-se numa condição de esfera política para que as relações de forças entre as classes instituem as políticas sociais em seu aparato.

Por considerar que as ações entre os entes federados estão imbricadas por orientações político-ideológicas, ou mediações sócio-políticas de classes, compreendeu-se que essas ações não podem ser analisadas apenas a partir de princípios de organização político-administrativas nas esferas federal, regional e local. Ou seja, nesses meandros, necessita-se ponderar as

posições de classes concretas, expressas por cada um dos governos instituídos na União, nos Estados e nos Municípios, pois são elas que caracterizam formas de ações específicas em cada contexto regional ou municipal acerca das políticas sociais. Por essa razão, admite-se, ainda, que a situação da Educação do Campo em cada ente federado, além da conjunção de contradições de classes do e no Estado, das relações de forças advindas das lutas ou pressões sociais, é também constituída de elementos próprios da organização político-administrativa do federalismo nacional. Portanto, um dos exemplos para buscar representar aspectos dessa análise foi considerar a própria existência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como uma, entre outras regulações orientadoras instituídas na esfera federal, ao mesmo tempo em que nas esferas estaduais e municipais sua implementação é influenciada por essa forma organizacional federativa.

As políticas neoliberais, ante os princípios do público, acirraram a efetivação das necessidades da classe trabalhadora, justamente pelas operações que limitam a ação do Estado no âmbito do público e a estendem, principalmente quanto às benesses, no âmbito do privado. Com isso, a esfera pública é uma contradição ante ao predomínio do mercado e da propriedade privada, fundamentada em princípios de gestão econômica a partir dessas operações. Uma contradição tratada porque envolve o público tornado, tendencialmente, ainda mais refém da esfera privada hegemônica neoliberal no Estado e na sociedade. Portanto, a hegemonia do ideário neoliberal forja um contexto social ainda mais dramático de firmamento às políticas sociais para as relações de forças na ossatura do Estado, atingindo as demandas dos movimentos sociais populares, entre estas, a que corresponde ao movimento “Por uma Educação do Campo”.

A importância do movimento “Por uma Educação do Campo traz para a análise a função educativa, pelo caráter social e político presente no interior de suas reivindicações. Nessa perspectiva, a educação ou escola não puderam ser tomadas como alheias às idéias progressistas¹⁸⁴, já que estas também, potencialmente, podem se transformar a partir dessa relação orgânico-pedagógica com os movimentos sociais. Nesse sentido, o papel das idéias progressistas na luta por educação ou escola a partir do movimento “Por uma Educação do Campo” encontra pela frente as raízes de classe da educação na sociedade burguesa, visto a presença dos valores sociais no âmbito da formação escolar. Ao mesmo tempo, a educação ou

¹⁸⁴ Caracterizaram-se aqui como “idéias progressistas” aquelas que se orientam pelo movimento de tentar ampliar os espaços produzidos pelas contradições próprias dos interesses de classe, mesmo que esses espaços encontrem seus limites na ossatura do Estado. Trata-se de não esperar que uma revolução social aconteça para depois introduzir mudanças, mas introduzir pequenas mudanças apontando para as maiores onde isso se coloca como possível, aproveitando-se as contradições.

a escola podem dispor à classe trabalhadora algumas das condições de emancipação contrapostas aos valores ou interesses da ordem burguesa dominante. São duas dimensões de um processo formativo, constituídas pela natureza das relações sociais presentes na escola, e das quais a formação ou educação escolar, na prática social do direito de acesso à educação ou escola, traz implícita uma específica educação de classe que tendencialmente se constituiu de modo hegemônico.

Os valores liberais presentes na histórica educação rural, oferecida às populações trabalhadoras que vivem nas áreas rurais, sempre assumiram um sentido adaptador destas populações às questões sociais, sugerindo a sua inferioridade em relação às populações e aos valores urbanos. Com isso, a amplitude alcançada na luta por Educação do Campo no movimento “Por uma Educação do Campo”, permite colocar em suspensão a capacidade da maioria dos programas oficiais na história da educação nacional, em efetivar uma educação no/do campo para além desse histórico caráter adaptativo.

Se a história da educação nacional é expressiva quanto à negação da educação ou escola à classe trabalhadora do campo, o contexto mais recente do acesso indicado como universal cumpre o papel de velar sobre os princípios de ajustamento administrativo e economicista, nesse âmbito. Um acesso que se apresenta como mais focado aos problemas sociais aos quais a Educação do Campo poderia ser incorporada, mas que tende ainda mais a ser solapada por aqueles princípios, a exemplo do fechamento das escolas no campo, identificados como nucleação de escolas rurais em pólos de referência¹⁸⁵. Com base nesses princípios de ajustamento administrativo, indagou-se sobre a parceria público-privado, no que concerne às formas previstas para instituir, burocraticamente, os programas correspondentes à Educação do Campo. Essas parcerias se efetivam através de fundações privadas nas universidades, da mesma forma como os fomentos financeiros e gerenciais desses recursos para provimentos de serviços de empresas privadas. Não seriam estes, exemplos dessas novas relações que atingem também os programas oficiais implementados recentemente?

A negação da função social da escola como garantia de uma formação sólida científica ou integral é uma das questões coadunadas com o ajuste neoconservador na educação nacional, exemplificado pelo viés pedagógico escolanovista do “aprender a aprender”, como

¹⁸⁵ Tendo por parâmetro a relação custo/benefício o Estado, representado por secretarias estaduais e municipais de educação e seguindo política do Ministério da Educação – MEC, optou por fechar escolas rurais justificando que as mesmas atendiam a um número reduzido de alunos. As escolas-núcleo ou escolas-polo, construídas nas sedes dos municípios, deslocam para estas, através de ônibus ou de barcos, um número considerável de crianças e jovens, os quais começam, por aí, a perder o vínculo com as comunidades rurais, com sua cultura, com o trabalho agrícola, sentindo-se atraídos pelo mundo urbano.

analisa Saviani (2007). Como também, a valorização de outros processos educativos para além dos comumente escolares – a especificidade da escola –, traz, neste contexto, uma ambigüidade que pode colocar as reivindicações dos movimentos populares do campo, no que diz respeito à transformação da escola, como contrárias a essa necessidade. Isso porque o modelo burguês de escola determina a configuração da educação na sociedade capitalista e, com isso, o currículo, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esta escola é predominantemente livresca, enciclopédica, verbalista e mentalista, centrada num processo de trabalho pedagógico e curricular de ensino, da sala de aula, não de educação ou formação, e que toma a realidade social de modo dissociado das transformações sociais ou do seu movimento real.

Por isso, é sempre importante trazer para a discussão os princípios da formação integral, da plenitude do desenvolvimento humano, da relação teoria e prática, em que a prática é mediada por leis teóricas, enquanto pressupostos com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, como elemento indissociável na mediação com a natureza e as relações sociais.

Aborda-se, nesta tese, que a discussão sobre conhecimento e cultura não se limita aos processos da mediação escolar mais específica sobre a apropriação dos conhecimentos científicos. Além disso, diz respeito aos aspectos do que é selecionado culturalmente para o trabalho pedagógico e curricular, como aquela dimensão redimensionada pedagogicamente na escola, e que tendencialmente vem negando a cultura dos grupos subjugados socialmente. A prática cultural da escola, cujos princípios que a orientam estão contidos não só nos conteúdos, mas também nos métodos e técnicas de transmissão, ou ainda nos critérios de avaliação, também são aspectos a somar nessa discussão. Isso porque seus processos constituem formas de relações de como a cultura assume outros contornos para além daqueles específicos, como aqueles que os diferenciam cognitivamente entre o que é conhecimento erudito e o que é popular. Portanto, essa parece ser ainda uma das questões mais controversas postas nos meandros da discussão e prática da Educação do Campo que, como aqui indicado, se assim assumida, dicotomicamente, não colabora com a construção do sentido transformador do trabalho pedagógico e curricular na escola do/no campo.

Pondera-se, no intuito de ampliar as considerações até aqui feitas, a partir desses últimos elementos percorridos na tese, acerca de práticas educativas representativas não restritas apenas à escola, que as principais limitações da mudança educacional qualitativa

estão colocadas nas fronteiras onde ela poderia ser pensada unicamente a partir do âmbito da educação formal ou institucional. Essa é uma crítica que não abrange apenas, por exemplo, aos aspectos do problema do fechamento das escolas no campo, derivados de princípios de racionalização administrativa ou economicista do sistema educativo. Mas se observam tensões, também, no que tange aos elementos do projeto pedagógico que as escolas, na maioria, estruturalmente pequenas, assumem nesse meio para que alcancem um sentido social à sua importância e de presença no contexto das comunidades em que estão inseridas.

Portanto, reconhece-se que, não só no Brasil, o fechamento das escolas do campo, tendencialmente, é pautado por princípios dessa natureza administrativa, ao mesmo tempo em que assume a condição política e educacional, pois redimensiona outros princípios de caráter pedagógico. Estudos efetuados em Portugal mostram que, também nesse país ocorreu um processo de fechamento de escolas rurais não sem despertar uma resistência das comunidades onde existiam tais escolas. Ainda que o contexto português, como aquele situado para a análise dos últimos elementos trazidos nesta tese, não possa ser tomado como representante de um processo de mudança radical na relação educação e sociedade, ele expressa particularidades de um movimento pedagógico que se situa para fora dos limites formais e institucionais.

No âmbito de análise acerca da educação escolar, espera-se, assim, que na educação ou formação, por ela possibilitada, estabeleçam-se processos mediadores e mais qualitativos com a realidade natural e social. No processo dessa construção, o movimento “Por uma Educação do Campo”, apresenta indicadores políticos, culturais e educativos de suma importância para se pensar a educação ou escola, não apenas a do/no campo. Nesses meandros de construção coletiva, parece ser ainda importante considerar que a educação ou escola traz em si contradições fundamentais acerca do processo de mudança não apenas social, mas também de caráter pessoal. Tomando-se os “conteúdos” considerados temas ou questões, os mesmos foram aqui compreendidos como aqueles próprios ou caracterizados no âmbito da análise, que se articularam, especificamente, com os elementos centrais que se podem definir como possíveis a partir das pressões ou lutas sociais interiorizadas nesse movimento. Ou seja, são elementos principais que foram abordados como possíveis para analisar acerca da constituição das necessidades sociais e educacionais formadoras das pautas do movimento “Por uma Educação do Campo”.

Aquilo que Caldart (2008) menciona como exigência de que a Educação do Campo seja tratada pela tríade: Campo – Política Pública – Educação parece ter se constituído como um agrupamento de questões ou categorias significativas no desenvolvimento da pesquisa, representando uma complexa articulação para a análise. Como a autora mesmo afirma, “é a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 70). Assim, como afirmado na introdução deste trabalho, no decorrer do estudo bibliográfico e documental referente ao assunto, ou fenômeno, foram se constituindo e definindo os “conteúdos” considerados fundamentais para esta exposição reflexiva particular, que não se restringem a este estudo, porque a realidade em seu movimento se apresenta muito mais rica do que a pesquisa consegue focar.

Ao se tomar essa tríade exemplificada por Roseli Caldart, uma das pesquisadoras que mais tem se dedicado à produção de conhecimentos a partir de sua práxis com a Educação do Campo, pode-se representar também a totalidade de articulação entre os temas ou questões, construída no desenvolvimento da tese. Ao mesmo tempo, correu-se o risco de apresentar uma exposição de temas ou questões em que essa articulação se apresentasse por uma dinâmica reflexiva que, possibilitava, às vezes, não uma relação mais direta com aquele núcleo central da tese. Uma difícil articulação, provavelmente, causada pelo modo como certos temas e questões são indiretamente relacionados com o núcleo central da tese. Todavia, considera-se importante afirmar que esse possível resultado é próprio da amplitude daquela tríade – e lembrando: Campo, Política Pública, Educação – na ou da qual esse núcleo foi se constituindo como necessário, para discorrer reflexivamente acerca da abrangência que a Educação do Campo se apresenta social e politicamente à análise.

Como é possível constatar, a construção reflexiva dos temas ou questões, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, não teve como enfoque um trabalho de análise sobre específicas práticas pedagógicas e curriculares que estão sendo aplicadas nas diferentes experiências de Educação do Campo. Essa característica fez com que se abordassem os temas e questões, mais relacionados diretamente com o núcleo central da tese, de modo que seus significados constituíssem importantes referências à discussão da Educação do Campo. Nesse sentido, a idéia principal era que, a partir desses temas ou questões que se manifestam à discussão do âmbito social e educativo, fosse possível representar problemáticas fundamentais para possíveis construções pedagógicas e curriculares orientadoras às práticas da Educação do Campo, no país. Portanto, questões e temas relacionados ao movimento “Por uma Educação

do Campo”, que, como afirmado, tem base política e pedagógica e uma dimensão popular decorrente de sua origem nos movimentos sociais populares do campo, compreendidos aqui como “conteúdos”. Estes manifestam âmbitos de reflexão acerca da importância desse movimento no processo educativo e escolar na/da Educação do Campo em construção.

Nestas considerações finais e na tentativa de ressaltar ainda mais a importância do movimento “Por uma Educação do Campo”, tomado como foco do estudo aqui realizado, situa-se o papel dos movimentos sociais populares do campo como percussores na manifestação de importantes temas ou questões para o âmbito da reflexão e prática educacional no país. Esse aspecto também constituiu um dos interesses centrais nesta tese. Um aspecto de relevância social e educativa que se procurou representar de um modo teórico, ao mesmo tempo em que se pretende que venha a servir de referência a ponderações significativas para que estas cheguem à prática nas/das escolas do campo.

Assim, o fato de que as ações e produções dos movimentos sociais populares do campo possam repercutir nesse âmbito, ou seja, na educação, parece que impõe à discussão sistemática de uma pesquisa, como ainda, coloca a necessidade de relevar quais os temas e questões tornam-se imperativas a diversas abordagens, que, no caso desta tese, definiu-se por uma específica. Esse fator percussor dos movimentos acima referidos, conclusivamente, aponta para considerações de porte teórico de suma importância na atualidade, de que decorre a necessária e constante tarefa de construção de um outro projeto social e, conseqüentemente educativo, articulados entre si. No intuito de chegar-se a outras formas de construir processos qualitativamente radicais na relação entre educação e sociedade, relação esta transformada, esse fator manifesto pelos movimentos sociais populares do campo faz-se provocador a esta tarefa.

Assim, se admite que esses movimentos sociais trazem, em suas práticas ou necessidades, as correlações com processos sociais que extrapolam a dimensão da educação formal ou escolar, ou institucionalizada. Nesse sentido, para esta tese, o movimento “Por uma Educação do Campo”, compreendido e afirmado como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais populares do campo, e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular às escolas do campo, torna-se ainda mais importante àquela construção de um outro projeto social e educativo. Portanto, compreende-se que esse movimento também se apresenta no interior das relações sociais mantidas

intrinsecamente, ou constituídas, por mecanismos interdependentes da sociedade hegemônica capitalista.

Por conseguinte, em se tratando do porte teórico dessas relações, talvez se possam tomar as considerações que Mészáros (2005) aponta sobre a limitação que sustenta uma mudança educacional radical. Para a análise reflexiva desta tese, as necessidades sociais e educativas expressas pelos movimentos sociais populares do campo estão presentes no limbo dessa mudança. Ou seja, para este autor, enquanto esta mudança estiver atrelada e com vínculos estreitos aos interesses do capital, “significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Ainda conforme a mesma concepção defendida pelo autor, essa perspectiva de mudança qualitativa aponta para processos de mudança que devem atingir a ordem sociometabólica do capital, já que as possibilidades de “*reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termo*”. Portanto, parece que os desafios às mudanças educacionais se ampliam, pois “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Essa perspectiva, que amplia ou criticamente coloca em termos essenciais os desafios de mudança qualitativa na educação, sugere uma atenção reflexiva e prática acerca das determinações poderosas que o capital exerce sobre os âmbitos da vida social. Para o âmbito particular da educação, significa extrapolar as esferas das possibilidades de mudança limitadas àquelas que estariam previstas ou localizadas apenas na educação formal ou institucional, da qual os movimentos sociais populares do campo não apenas se prendem. Por isso, será necessário atingir uma integração entre outros processos educacionais que vão além dessa dimensão formal ou institucional, porque as determinações do capital afetam, por essa forma integrada, as práticas educacionais na totalidade social. Ainda como pode explicitar (MÉSZÁROS, 2005, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* com um todo.

Não obstante, os limites educacionais e formativos convencionais podem ser potencialmente atingidos quando se produz uma concepção ampliada de educação. Por esta, as fronteiras da educação escolar formal ou instituída não são postas como aquele único âmbito de interiorização¹⁸⁶ que vai garantir a emancipação humana sem que esta esteja em conjunção com os processos transformadores da ordem global da sociedade. Compreende-se que esta é uma perspectiva que se eleva qualitativamente sobre as práticas sociais e educativas de mudanças, articuladas entre esses dois âmbitos, sociedade e educação, construídos pelos movimentos sociais populares, como os do campo, que se abordou aqui. Essa concepção ampliada de educação, que engloba a totalidade das práticas educativas em nossa sociedade¹⁸⁷, estaria situada nos meandros das possibilidades da mudança radical, já que não estaria prisioneira da lógica institucional formal, justamente porque a possibilidade de mudança a partir da ordem sociometabólica – as “soluções essenciais” – do capital não pode ser efetiva:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Essa é uma perspectiva trazida por Mészáros, que problematiza, mas também deixa espaço para se refletir, fundamentalmente, acerca das possíveis soluções essenciais na relação entre educação e sociedade, que de modo potencial sugere para aquelas construídas no interior das ações coletivas. Tal perspectiva, como é possível constatar, ao mesmo tempo em que aborda criticamente os limites dessas soluções estarem vinculadas às dimensões formal e institucional da educação, também não deixa de considerar importantes os processos

¹⁸⁶ Mészáros (2006) explica melhor o processo de interiorização que extrapola o sistema educacional: “Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo. Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 264).

¹⁸⁷ Como lembra Mészáros (2005, p. 53), “nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”.

formativos que ocorrem no interior dessa dimensão. Ou seja, ainda conforme Mészáros (2005, p. 45), educação formal não se apresenta obviamente como a “força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”. Todavia, contraditoriamente, ela é fundamental, ou seja, seu papel é soberano para a mudança das condições objetivas de reprodução do capital, a partir da possibilidade da automudança consciente que exerce sobre os indivíduos “chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).¹⁸⁸

Considera-se, assim, como que a interação entre processos educativos formais e os não formais tornam-se modos de estabelecer práticas fundamentais e potenciais para as mudanças nos primeiros, visto que ambos, ao estarem direcionados à valorização das mudanças sociais globais e educativas integradas, podem ser construídos por relações recíprocas nessas mudanças. Em síntese, o que extensivamente faz-se necessário retratar:

Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Se um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes com ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 58-59).

Conciliadas desse modo, as práticas educativas formais e não formais alcançam o sentido próprio para a construção contraposta urgente e necessária, como “educação para além do capital”, de uma “ordem social qualitativamente diferente”, visto que os antagonismos estruturais inconciliáveis desse sistema representam as “incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 71). Será que se poderia apropriar das questões sociais e educativas trazidas pelos movimentos sociais populares do campo, a partir

¹⁸⁸ A educação da classe trabalhadora vem recebendo uma definição bem específica pelo autor: “Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 295).

do movimento “por uma Educação do Campo”, apontadas como o possível de “uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social”? Se a resposta a esta indagação for afirmativa, estar-se-ia com elas também na direção de “garantir as condições elementares da sobrevivência humana”, já que “o papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito” (MÉSZÁROS, 2005, p. 72).

No âmbito de análise acerca da educação escolar, espera-se, assim, que na educação ou formação, por ela possibilitada, se estabeleçam processos mediadores e mais qualitativos e críticos com a realidade natural e social. No processo dessa construção, o movimento “Por uma Educação do Campo”, tomando seus sujeitos coletivos mais ativos – os movimentos sociais populares do campo – como aqueles sujeitos a eles vinculados, representam um movimento de base social e pedagógica com indicadores políticos, culturais e educativos de suma importância – reafirma-se – para se pensar a educação ou escola, não apenas a do/no campo. Nesses meandros de construção coletiva, parece ser ainda importante considerar que a educação ou escola traz em si contradições fundamentais acerca do processo de mudança pessoal e social.

Talvez esta tese ainda queira sugerir, a partir do que se procurou representar acerca do papel dos movimentos sociais populares do campo para pensar e fazer a escola, um apontamento para que se possam compreender os limites e possibilidades à sua transformação articulada a uma transformação social. Essa transformação passa necessariamente, ou preferivelmente, por uma modificação fundamental do trabalho pedagógico ou curricular na dimensão intra-escolar em si mesma, representando uma ruptura a partir do projeto ou modelo de escola burguesa dominante. Mais do que isso, ainda, passa pela sua transformação radical de como se apresenta numa concepção e forma limitada social e educativamente à classe trabalhadora.

8. REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA DOS SOCIETS. **PROGRAMAS OFICIAIS**. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- AFONSO, José Roberto. **Brasil, um caso à parte**. Trabalho apresentado no XVI Regional Seminar of Fiscal Policy, da CEPAL/ILPES. Santiago do Chile, janeiro de 2004. Disp. em http://federativo.bndes.gov.br/%5cbf_bancos%5Cestudos%5Ce0002437.pdf.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Recentralizando a Federação? **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 29-40.
- ALMEIDA, Ana Nunes de; VIEIRA, Maria Manuel. **A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários**. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais, 2006.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto; CANÁRIO, Rui; d'ESPINEY. Escola e processos de desenvolvimento comunitário. In: Rui d'ESPINEY, Rui (org.). **Escolas Isoladas em Movimento**. **Cadernos ICE**, nº1, Setubal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 11-35.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto. Educação em meio rural e desenvolvimento local. **Revista Portuguesa de Educação**, 2005, 18(2), pp. 7-43.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto. O projeto das Escolas Rurais como movimento social. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: Simpósio Luso-brasileiro de "Educação Popular..."**. Lisboa: EDUCA, 2007, p.145-166.
- AMIGUINHO, Abílio José Maroto. Abílio José Maroto. **Escola e o futuro do mundo rural**. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2008.
- ANDERSON, Perry. As Antinomias de Gramsci. In: ANDERSON, Perry. **Crítica Marxista: A Estratégia Revolucionária na Atualidade**. Trad. Juarez Guimarães e Felix Sanchez. São Paulo: Joruê, 1986, p. 7-74.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 9-23.
- APPLE, W. Michael. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo F. Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- ARRETCHE, Marta. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 14, n. 40, jun. 1999, p. 111-141.
- ARROYO, Miguel G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Molina (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília: Editora da UNB, 1999, p. 7-12.

- ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 138- 165.
- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (orgs). Apresentação. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 18, n. 49, dezembro/1994.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-42.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (version preliminar). Maio de 1995.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BISSERET, Noëlle. A Ideologia das Aptidões Naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 30-67.
- BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 47-68.
- BORÓN, Atílio. A. Os “novos Leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 7-67.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 39-64.
- BRASIL.MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC (Versão atualizada), 1993.
- BRASIL.CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF: CNE, 2002.
- BRUNO, Regina. Sociedade brasileira e democratização: processos políticos, atores sociais e marcos institucionais. In: Romano Jorge O.; ATHIAS, Renato; ANTUNES; Marta (Orgs.).

Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 11-32.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** pólos da prática metodológica. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3), 2000, p. 39-87.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 87-89.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Por uma educação do campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incria; MDA, 2008, p. 67-86.

CAMARGO, A. Federalismo e Identidade Nacional. In: SACHS, I.; WILHEIM, J. e PINHEIRO, P. S. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 306-347.

CAMARGO, Aspásia Brasileiro Alcântara de. Federalismo e Identidade Nacional. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 306-347.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. In: SEVERINO, Antônio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba, e outros. **Sociedade civil e educação.** Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 73-91.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, Portugal. 14, 2000, 121-139.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Lisboa: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPRILES, René. **Makarenko:** o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI:** possibilidades e condicionamentos do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política.** 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CEPAL-OREALC. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago, CEPAL/Unesco, 1992.

- CHANEL, Émile. **Pedagogia e educadores socialistas**: Os homens, as idéias, as realizações. Trad. De M. de Campos. Lisboa: Publicações Europa-América, CHANEL 1977.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COLLOT, Bernard. ESCOLA RURAL: Uma opção. In: Rui d'ESPINEY, Rui (org.). Escolas Isoladas em Movimento. **Cadernos ICE**, nº1, Setubal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 61-74.
- CORAGGIO, Jose L. *Sobre La Investigación Y Su Relación Com Los Paradigmas Educativos*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a, pp. 73-84.
- CORAGGIO, Jose L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996b.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, nº 20, 2003, 167-192.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, p. 173- 200.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: F. Alvez, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, Carlos Jamil. Federalismo político e educacional. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 113-129.
- DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, 109-139, Porto: Edições Afrontamentos, 1994.
- d'ESPINEY, Rui. Eixos Estratégicos na Intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE. **Revista Aprender**, nº 28, dez de 2003, p. 38-43.
- d'ESPINEY, Rui. Uma Problemática de rede escolar ou Pedagógica. In: d'ESPINEY, Rui (org.). Escolas Isoladas em Movimento. **Cadernos ICE**, nº1, Setubal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 37-50.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e Perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernadete Angelina. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993, pp. 75-135.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1996.

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação e cidadania: classes e racionalidades. **Cadernos Andes** (Educação e Trabalho). Brasília, n. 10, outubro 1993, p. 81-121.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 1993.

DOURADO, Luiz Fernando. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela de S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 281-293.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, p. 21-50.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de política**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ENGUITA, Mariano. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 93-110.

FARENZENA, Nalú. **A Política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: Novas Configurações do Campo Brasileiro. **AGRÁRIA**, nº 1, pp. 16-36, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* Por uma educação básica do campo – texto-base. In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, p. 21-76.

FERREIRA, Fernando Elídio. Visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. **Revista Aprender**, nº 28, dez de 2003, p. 84-95.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *A comuna escolar* (Org.). Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

FRIGOTTO, Gandêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, pp. 31-92.

FRIGOTTO, Gandêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gandêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

FURTADO, Celso. **O Brasil pós-milagre**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FURTADO, Celso. **A economia latino-americana: formação histórica e problemas contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1986.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. In: **Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-108.

GARCIA, Walter E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 75-86.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 228-252.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, p. 128-137.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001, p. 89-124.
- GOUNET, Thomas. Fim do trabalho, fim do emprego? In: CARRION, Raul K.; VIZENTINI, Paulo Fagundes (Orgs.) **Crise do capitalismo globalizado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 93-111.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOUNET, Thomas. Fim do trabalho, fim do emprego? In: CARRION, Raul K.; VIZENTINI, Paulo Fagundes (Orgs.) **Crise do capitalismo globalizado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, 93-111.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1 (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce). Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2 (Os intelectuais. Princípio educativo. Jornalismo)**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3 (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política)**. 3ª Ed. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; apresentação Luiz Werneck Viana. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8ª ed. Trad. Dario Canali. São Paulo: L&PM Editores, 1987.
- GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminho e descaminhos dos movimentos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.) **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. Brasília, março de 1998, pp. 41-51.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1997.
- HELLMANN, Michaela. Apresentação e Introdução. In: OLIVEIRA, Francisco de Oliveira; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, pp. 7-23.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HIDALGO, Angela Maria. De “educação para a responsabilidade individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, Paulinho José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 125-138.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSBAWM, Eric. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária**. Trad. Waldea Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

IANNI, Octavio. **Revoluções Camponesas na América Latina**. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo: Ícone Editora, 1985, p. 15-45.

IANNI, Octavio. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1(1): 7-27, 1.sem. 1989.

IANNI, Octávio. Agricultura e mundialização. **Cadernos de Sociologia** (A pesquisa social na Agricultura do Sul do Brasil). Porto Alegre: PPGS/UFRGS. nº especial, p. 11-20, out. 1994.

JESUS, Antonio T. de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KING, Desmond S. O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 22, out. 1988, p. 53-76.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: _____. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas** (Coleção Por uma Educação do Campo. vol. 4). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, p. 15-23.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio: uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUGELMAS, Eduardo; SOLA, Lourdes. Recentralização/Descentralização: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. **Tempo Social: Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, 11 (2), out. 1999, p. 63-81.

LACERDA, António. Os isolamentos da escola rural. In: Rui d’ESPINEY, Rui (org.). **Escolas Isoladas em Movimento**. **Cadernos ICE**, nº1, Setubal: Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 51-60.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1973.

LAUNAY, Jean. Elementos para uma Economia Política da Educação. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 178-213.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, Vladimir Illitch Ulianov. **Aos pobres do campo**. Trad. Oswaldo Faria. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. 5ª Ed. Trad. Juarez Guimarães e Suzane Felicie. São Paulo: Cortez, 1996.

MAAR, Wolfgang Leo. A teoria crítica da sociedade brasileira de Francisco de Oliveira. In: RIZEK, Cíbele Saliba; ROMÃO, Wagner de Melo. (Orgs.) **Francisco de Oliveira**: a tarefa da crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, pp. 37-46.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MAKARENKO, Anton. Metodologia para a organização do processo educativo. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 281-328.

MAKARENKO, Anton. As minhas concepções pedagógicas. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002, p. 370-386.

MANACORDA, Maria Alighiero. **Princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Maria Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Maria Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1988.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: A questão política no campo. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

- MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: O Impossível Diálogo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- MARX, Karl. **A questão judaica**. Trad. Wladimir Gomide. Rio de Janeiro: Achiamé, s.d.
- MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas** (Volume II). Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 205-36.
- MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978a, p. 127-132 (Coleção Os pensadores).
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. Trad. José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural(Os Pensadores), 1978b, p. 323-404.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da Economia Política** (Livro Primeiro. Tomo 2). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. (Volume 1. Livro Primeiro. Tomo 1). São Paulo: Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Volume 1. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friderich **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1992.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvalo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo de. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – notas sobre a produção de um movimento social. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (orgs.). **Revolução e democracia (1964-...)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 563-593.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo de: luta pela terra e política fundiária: os caminhos das últimas décadas. In: Romano Jorge O.; ATHIAS, Renato; ANTUNES; Marta (orgs.). **Olhar crítico sobre participação e cidadania: trajetórias de organização e luta pela redemocratização da governança no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 33-64.
- MELO, Alberto. A formação de adultos e desenvolvimento local. In: CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro (orgs.) **Educação e formação de adultos: mutações e convergências**. Lisboa: EDUCA, 2005, p. 97-114.

- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: O socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOLINA, Mônica Castanha; FERNANDES, Bernardo Monçano. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).
- MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 13-24.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-38.
- NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, p. 99-122.
- NETO, Manuel Domingos. O “NOVO MUNDO RURAL”. In: MARTINS, Mônica Dias (org.). **O BANCO MUNDIAL E A TERRA: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: VIRAMUNDO, 2004, p. 27-39.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- NETTO, José Paulo. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2003, p. 11-28.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: O PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francys Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNARIM, Antonio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. Prefácio. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD, Denise (orgs.). **Formação de educadores(as) em EJA no campo:** compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 07-16.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Anca, 1994, pp. 45-67.

OLIVEIRA, Beth. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Beth; (Org.). **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p. 91-104.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor:** a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (Orgs). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, pp. 55-78.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorringo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PALAMIDESSI, Tempo e currículo: ao quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 115-132.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade de ensino básico. **Educação & Sociedade**, ano XIV, n. 44, abril, 1993.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela (org). **Movimentos Sociais e Democracia no Brasil:** “Sem a gente não tem jeito”. São Paulo: Marco Zero, 1995, p. 24-55.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, Michaela. **Movimentos Sociais e democracia no Brasil:** “Sem a gente não tem jeito”. São Paulo: Marco Zero, Ildesfes, Labor, 1996, pp. 25-56.

PAOLI, Maria Célia. Apresentação e Introdução. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (Orgs). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, pp. 7-23.

PEREIRA, João Márcio Mendes; SAUER, Sérgio. História e legado da reforma agrária de mercado no Brasil. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; SAUER, Sérgio (Orgs.). **Capturando a terra:** Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 173-228.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 11-23.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 109-136.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLANYI, Karl. **A Grande transformação**: As origens da nossa época. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Porto: Portucalense, 1971.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Trad. Rita Lima. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. EDURURAL/NE: estratégia política da educação para o Nordeste. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional**: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 144-177.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. S. dos (Org.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. O caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XIX, p. 41-71, nov. 1998.

RIBEIRO, Marlene. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista da UCPel**, Pelotas, 8(1): 5-27, jan.-jun./1999.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: a Pedagogia da Alternância. IN: CANÁRIO, Rui (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**: Simpósio Luso-brasileiro de “Educação Popular...”. Lisboa: EDUCA, 2007, p. 107-120.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação**. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho**: raízes da educação socialista (Vol. 1). São Paulo: Editora Moraes, 1981.
- RUDÉ, George. **A multidão na história**: estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, Luiz Eron da (Org.). **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp.34-57.
- SAES, Décio A. M. Estado e Democracia: Ensaio Teóricos. **Trajetórias**, IFCH/UNICAMP, 1(1): 13-51, 1994.
- SAES, Décio A. M. **A república do capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.
- SAES, Décio A. M. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. **Linhas Críticas** (UnB), v. 12, p. 23-39, 2006.
- SALLUM Jr. Brasília. Federação, Autoritarismo e Democratização. **Tempo Social** - Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 8(2), out. 1996, p.27-52.
- SANDER, Benno. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 137-288, jul./dez. 2001.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. Introdução – Lutas Agrárias Latino-Americanas: da resistência ao projeto societário. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.). **Revoluções camponesas na América Latina**. São Paulo: Ícone Editora, 1985, p. 7-14.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. Instituição e destituição do mundo público: invenção e anulação. In: RIZEK, Cibele Saliba; ROMÃO, Wagner de Melo (Orgs.). **Francisco de Oliveira**: a tarefa da crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, pp. 29-35.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação em Meio Rural: Lógicas de acção e administração simbólica da infância. **Revista Aprender**, nº 28, dez. 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; OLIVEIRA, Joaquim Marques De. **A escola é o melhor do povo**: Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais. Porto: PROFEDIÇÕES, 2005.
- SAUER, Sérgio. Estado, Banco Mundial e protagonismo popular: o caso da reforma agrária de mercado no Brasil. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; SAUER, Sérgio (orgs.). **Capturando a terra**: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 285-311.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livro da Tatú: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. (Orgs.). **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHWARZ, Roberto. Prefácio com perguntas. In: OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrino**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, p. 11-23.
- SEVERINO, Antonio J. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, A. J.; MARTINS, J. de S.; ZALUAR, A., e outros. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), p. 9-14.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- SHIROMA, Eneida O.; MOARES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Sidney Reinaldo da. Estado da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 87-110.
- SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 69-137.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Maria Helena Albarran. 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Trad. Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo. Editora Manole LTDA, 1988.
- SOUZA, Celina. Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil Pós-1988. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 24, jun. 2005, p. 105-121.
- SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafio e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 178-213.
- SOUZA, João Francisco de. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. IN: CANÁRIO, Rui (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Lisboa: Educa, 2007, p. 37-80.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- STEFFAN, Heinz Dieterich. *Globalización, educación y democracia en America Latina*. In: CHOMSKY, Noan; STEFFAN, Heinz Dieterich. **La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia**. México, D.F.: Contrapuntos, 1997, p. 49-181.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação** (Volume III). Trad. Francisco Paiva Boleo. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros, crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1998.

VALLE, Lílían do. **A escola e a nação: origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. A preocupação do movimento operário com a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 253-272, jan./jun. 2008.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

VIGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. As políticas das organizações internacionais para a educação. **Em Aberto**, Brasília: INEP, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Trad. Paulo Cezar Castalheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais. In: BLANCK, Miguel; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 283-291.