



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: (Neo)desenvolvimentismo
e hegemonia no Brasil (2003-2016)**

DISSERTAÇÃO

CARUARU 2017

RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: (Neo)desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientador : Profº Drº Jamerson Antônio de Almeida da Silva

CARUARU 2017

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

S729e Souza, Rubneuza Leandro de.

Educação do campo como política pública: (neo)desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016). / Rubneuza Leandro de Souza. – 2017.
165f.; il.: 30 cm.

Orientador: Jamerson Antônio de Almeida da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

Inclui Referências.

1. Educação rural (Brasil). 2. Estado. 3. Movimentos sociais (Brasil). 4. Política pública. I. Silva, Jamerson Antônio de Almeida da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-341)

RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: (neo) desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)

Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Aprovada em: 30/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Jamerson Antônio de Almeida da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Prof^a. Dr^a. Juliane Feix Peruzzo (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS-CCSA)

Prof^o. Dr^a. Anita Helena Schlesener (Examinadora Externa)

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP-PPGE)

Prof^a. Dr^a. Allene Carvalho Lage (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento Sem Terra que me oportunizou, mais uma vez, continuar qualificação para melhor compreender a realidade do Brasil, do povo e da educação, para melhor intervir no processo de transformação social e fazer avançar a efetivação do direito dos povos do campo à educação.

Ao coletivo de Educação do estado de Pernambuco, que garantiu minha motivação e persistência desse tempo de aprendizado e qualificação. Principalmente Paulinho, que tem sido um atencioso interlocutor, e Flavia Tereza.

Ao meu companheiro Jaime Amorim que compartilha comigo a crença em um outro mundo possível.

Aos meus filhos Raul, Marcos e minha filha Rosa Karina, que trilham o caminho da luta, como o novo que se renova na crença no amanhã melhor. E a Paulo Ernesto, meu caçula, que tem me ensinado a paciência do recomeço.

À minha mãe, que torce para que os filhos tenham acesso ao conhecimento que a ela foi negado.

Ao meu orientador Jamerson Silva, que mais que orientador de trabalhos acadêmicos, é uma intelectual orgânico da classe trabalhadora, por sua combatividade, coragem e trajetória de luta, minha admiração e gratidão.

A minha banca de qualificação, professora Juliane Peruzzo, Alene Lages e Gaudêncio Frigotto, pelas contribuições que contribuíram para qualificar meu trabalho.

A minha turma de mestrado pelo afeto, pelo aprendizado. A Pedro, Márcia, Dayse, Fernanda pelas conversas no carro para pagar disciplina no Recife. A Prema pela generosidade, o qual aprendi muito. A Adriana, André, Janice, Janini, e Adrielmo pelos trabalhos em grupo e a Íkaro, irmão parceiro dos longos diálogos apreensivos e solidários na construção das nossas dissertações.

De modo especial, queria agradecer a Sérgio e Tatiane pela generosidade de sentar comigo para a organização do trabalho, minha eterna gratidão.

A Marcela de Ataíde, pela disponibilidade e generosidade, sempre prestativa na tradução do Resumo, minha gratidão.

A Clarice Santos e Erivan Hilários, pelo empenho e disposição em conseguir a documentação necessária para análise desse trabalho, minha gratidão.

A Celi Taffarel, Nalva Araujo, companheiras de longas caminhadas, com quem tenho mantido longos diálogos na construção da política pública de educação, que contribuíram muito na construção desse trabalho.

Às companheiras Carol e Lizandra, pela interlocução e leitura do trabalho, e Cássia Brechara, pela revisão.

Minha gratidão a Cecília Luedemann pela revisão final do Trabalho.

As coordenações do curso de pós-graduação que tem assumido uma luta militante em defesa do curso e do Campus Agreste.

A Socorro, secretária do programa, pela paciente atenção com que tem nos atendido.

RESUMO

A pesquisa trata da política de Educação do Campo no período correspondente aos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016). Como objetivo geral do estudo, nos propomos a analisar as consequências do processo de institucionalização da Política para Educação do Campo no que se refere à concepção de educação e seu processo de gestão e operacionalização. Para tanto, partimos da análise do contexto marcado pela chegada ao governo central do Partido dos Trabalhadores, considerado alinhado as causas dos trabalhadores, para compreender as contradições de se implantar uma política de cunho emancipatório por dentro de um Estado Burguês. A investigação foi alicerçada no materialismo histórico-dialético como referência teórico-metodológico. Utilizamos-nos da pesquisa documental para coleta dos dados e para interpretação das categorias totalidade, contradição, ideologia e hegemonia. Destacamos que os estudos realizados nos permitiram depreender que o Estado, pelo seu caráter classista, ainda que sofra mudanças de governos, representará sempre os interesses da classe ou fração de classe hegemônica, que fazem uso de seus aparelhos administrativos e de pessoal como forma de perpetuação no poder e reprodução das relações sociais burguesas. A pesquisa apontou que as forças de oposição, por posição de classe, sobretudo o parlamento, articularam a aparelhagem do Estado para impedir qualquer avanço dos trabalhadores em suas conquistas e as refuncionalizassem a favor da sua organização. As análises realizadas nas documentações de um dos programas de maior expressividade da construção da Educação do Campo como política pública – o PRONERA – evidenciou, ainda que por meio de ações judiciais, que buscou-se afastar os movimentos populares da gestão da Educação do Campo, evidenciando que pelo viés da gestão passa-se uma concepção de educação. A que concluímos que o judiciário, através de um ativismo político, politizou a justiça, afirmando assim uma ideologia, ao interferir na concepção de educação, impondo limites ao projeto educativo emancipatório da Educação do Campo.

Palavras Chave: Educação do campo. Estado. Movimento popular. Política pública.

ABSTRACT

The present research approaches the policy of Rural Education in the period corresponding to the PT's governments of Lula da Silva and Dilma Rousseff (2003-2016). As a general objective of the study, we propose to analyze the consequences of the process of institutionalization of the Rural Education Policy as regard to the conception of education and its process of management and operationalization. To do so, we start from the analysis of the context marked by the arrival of the Workers' Party in the central government, considering the causes of the workers, in order to understand the contradictions of implementing an emancipatory policy within a Bourgeois State. Our research was based on historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological reference. We use documentary research to collect data and to interpret the categories totality, contradiction, ideology and hegemony. We emphasize that the studies carried out have allowed us to understand that the State, because of its classist character, although it undergoes changes of governments, will always represent the interests of the hegemonic class or its fraction's, who make use of their administrative and personnel apparatus as a way of perpetuation in the power and reproduction of bourgeois social relations. The research pointed out that the opposition forces, for class position, especially the parliament, articulated the apparatus of the State to prevent any advance of the workers in their conquests and to refunction them in favor of their organization. The analyzes carried out in the documentation of one of the most expressive programs of the construction of Field Education as public policy – PRONERA –, also showed that through judicial actions, the aim was to move away the popular movements of the management of the Rural Education, demonstrating that the management bias passes a conception of education. We concluded that the judiciary, through political activism, politicized justice, thus affirming an ideology, and interfered in the conception of education by imposing limits on the emancipatory educational project of Rural Education.

Key Words: Rural education, State, Popular movement, Public policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção da agricultura familiar camponesa – censo 2006 - IBGE

Tabela 2: Média da escolaridade da população brasileira por regiões – Censo IBGE 2010

Tabela 3: Resultados do PRONERA – 2003-2010

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Documentos selecionados para análise

Quadro 2: Ações contra os cursos do PRONERA

LISTA DE FIGURA

Figura: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de cursos por ano de início (1998-2009)

Gráfico 2: Orçamento geral do INCRA – 2003/2009

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAG – Associação Brasileira do Agronegócio

CAMOSC – Curso de Agronomia para Movimentos Sociais do Campo

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina

CGE – Controladoria Geral do Estado

CGU – Controladoria Geral da União

CNE – *Conselho Nacional de Educação*

CPMI – Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DOU – *Diário Oficial da União*

EdoC – Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAFICA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru

FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação no Campo

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

INCRA – *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONG – Organização Não Governamental

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Licenciatura em Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

SAF – Secretaria da Agricultura Familiar

SDT – *Secretaria de Desenvolvimento Territorial*

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE/PE – Secretaria de Educação de Pernambuco

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNA – Sociedade Nacional da Agricultura

TCU – *Tribunal de Contas da União*

TPE – Todos Pela Educação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: ENTRE A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA	25
2.1	Estado capitalista e suas correlações de força	25
2.2	Estado capitalista, sociedade civil e a constituição de políticas públicas	33
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E (NEO)DESENVOLVIMENTISMO: ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO (2003-2016)	43
3.1	Considerações sobre a questão agrária na história do Brasil	44
3.2	O desenvolvimentismo em debate: contextualização histórica	52
3.2.1	<i>Elementos para pensar o lugar da educação em um contexto desenvolvimentista</i>	59
3.3	(Neo)desenvolvimentismo no Brasil: reflexões atuais	63
3.3.1	<i>Pensando a Educação do Campo no contexto (Neo)desenvolvimentista</i>	69
4	CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
4.1	Trabalho e educação	77
4.2	Pedagogia do capital: aprender a aprender	88
4.3	Concepção de Educação do Campo	92
5	A DISPUTA INSTITUCIONAL DO PRONERA	100
5.1	O contexto que precede as ações contra o PRONERA	101
5.2	Caracterização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	109
5.3	Das CPIs ao Acórdão 3269/2010	118
5.4	Gestão: entre a democratização e a burocracia	131
5.6	A concepção de educação no Acórdão	139
6	CONCLUSÕES	147
	REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Educação, Estado e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e busca analisar as implicações do processo de institucionalização da Educação do Campo (EdoC) no que se refere à concepção de Educação no seu processo de gestão e operacionalização.

Partiu-se da necessidade de aprofundamento suscitado por outra pesquisa realizada no âmbito da especialização¹ que levantou a hipótese de que a Educação do Campo não tinha ficado imune ao que estava acontecendo com a luta pela terra frente à nova conjuntura que se estabeleceu com a chegada ao governo central do Partido dos Trabalhadores (PT). Com a alteração na correlação de forças que se estabelecia com a chegada do *bloco no poder* de um partido que se forjou nas lutas da classe trabalhadora, se acirravam os conflitos no campo e, por consequência, reverberava na política de Educação do Campo.

Considerando essa nova conjuntura, no âmbito dessa pesquisa teremos dois movimentos que se contradizem: primeiro que há um reconhecimento que nesse novo governo houve ampliação das políticas públicas de educação em geral e da educação do campo em específico², no entanto as análises apontam que essa ampliação não foi acompanhada da disputa da forma e do conteúdo dessa política (FRIGOTTO, 2010), e no

¹ Essa pesquisa foi motivada pela necessidade apresentada em outro trabalho, realizado no curso de especialização em *Trabalho, Educação e Movimento Social* realizado pela Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Osvaldo Cruz – (Fiocruz), intitulado: “Projovem Campo – Saberes Da Terra: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff”, o qual suscitou a necessidade de aprofundamento da análise da política de Educação do Campo (EdoC), nos governos em estudo.

² Programa Projovem Campo - Saberes da Terra (EJA) criado através da *Resolução Nº 48/2008 do MEC; procampo; escola ativa; Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009*, Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica; *Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, *Portaria nº 86, e 1º de fevereiro de 2013*, institui o Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo; *Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013*, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra, instituído pelo DOU de 03/07/2013 (nº 126, Seção 1, pág. 11); *Lei 12.960, de 27 março de 2014*. Lei que dificulta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

caso da EdoC houveram medidas que contribuíram para enfraquecer a direção intelectual e moral dada pelos movimentos sociais do campo. Na medida em que ia avançando na institucionalização, também ia sendo direcionada a retirada dos movimentos populares da gestão da política (DINIZ, 2015).

O debate da Educação do Campo está umbilicalmente vinculado à retomada da luta pela terra que acontece no bojo da reabertura democrática do Brasil nos finais dos anos 1970. Os movimentos populares do campo vão incorporar a pauta da educação em suas agendas de luta. O debate de forma articulada vai acontecer a partir do I Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, realizado em Luziânia (Goiás).³ O ENERA provoca o debate por parte dos organizadores e apoiadores sobre a problemática pela qual estava passando a Educação do Campo com a política de fechamento das escolas, adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) - (1994-2002) e aponta a necessidade de uma política pública de EdoC, que veio a ser a chamada da I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada no ano seguinte (1998).

Após a primeira Conferência, as organizações sociais mantiveram-se mobilizadas através de uma Articulação Nacional para dar prosseguimento à luta pela formulação e operacionalização da política pública de Educação do Campo. Em novembro de 2002, por ocasião da eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com as esperanças renovadas de que seria possível avançar na construção de uma política pública de EdoC, é realizado o Seminário Nacional de Educação do Campo, em Brasília, com o objetivo de formular uma pauta de demandas para o novo presidente.

De 2003 a 2006, iniciando com a posse do novo governo, havia uma expectativa por parte dos trabalhadores e suas organizações que apostava que ele faria avançar as lutas e conquistas dos trabalhadores do campo, o que até então estava sendo à custa de muito sangue, a exemplo do massacre de Eldorado dos Carajás em 1996.⁴ No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorre uma ampliação nos marcos normativos⁵, como a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes

³ O ENERA foi organizado pelo Movimento Sem Terra, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

⁴ O Massacre de Eldorado foi uma ação promovida pelo governo do Pará em que a polícia militar matou 19 Sem Terra.

⁵ Em 2002, são homologadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo mediante a *Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002 a partir do Parecer Nº CNE/CEB nº 1, de 03 de Abril de 2002* (BRASIL, 2002), no então governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) e o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010).

Nessa época, foi instituída a Portaria Nº 1.374, de 3 de julho 2003 (BRASIL, 2004) que estabeleceu o Grupo Permanente de Trabalho (GT) de Educação do Campo, ganhando força em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁶), que passou a gerenciar a Educação do Campo junto ao MEC e desempenhar papel importante na disseminação dessa política de Estado para os trabalhadores do campo. O governo do presidente Lula da Silva marca o processo de fortalecimento institucional da educação para a população do campo, fato que pode ser notado pela ampliação do financiamento, implementação de programas e dispositivos normativos.

Entretanto, tais “avanços” não se deram sem reação de outros setores como os empresariais, a mídia e os campos parlamentar e judiciário. Constata-se uma ampla ofensiva aos Movimentos Sociais do Campo com ações articuladas entre o Ministério Público (MP), no Tribunal de Conta da União (TCU); na Controladoria Geral da União (CGU) e na mídia. Na educação, o maior ataque se dá ao PRONERA, objeto de nossa pesquisa.

A mídia passa a intensificar as ofensivas contra as mobilizações dos trabalhadores com um caráter de criminalização, com a criação do estigma de movimento violento, clandestino e ilegal (INTERVOZES, 2009). Um desses exemplos, no caso da educação, foi a reportagem veiculada pela revista *Veja*, denominada *Os “Madraçais” do MST*⁷, de 8 de setembro de 2004, segundo a revista, o MST “assim como os internatos muçulmanos, ensinam o ódio e instigam a revolução”.⁸

⁶ Em 2011 a SECAD passa a se chamar SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁷ Em seu *Caderno de Educação* de número 8, o MST deixa claro que a educação que pretende dar a seus alunos deve ter “o compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária”. A rigor, nada impede que uma organização como o MST queira propagar sua ideologia para crianças que mal aprenderam a escrever o próprio nome. O problema é fazer isso dentro do sistema de ensino público e com dinheiro do contribuinte. A legislação brasileira preserva a autonomia das escolas, desde que cumpram o currículo exigido pelos Estados e estejam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que prega o “pluralismo de ideias” e o “apreço à tolerância” – elementos básicos para que as crianças desenvolvam o raciocínio e o espírito crítico (Veja, 2004).

⁸ Disponível em: http://origin.veja.abril.com.br/080904/p_046.html. Acesso em 15/08/2017.

Nessa nova conjuntura, a burguesia agrária, sem confiança no novo governo, sobretudo depois do presidente usar o boné do MST (DINIZ, 2015), passou a se apoiar nas outras esferas do Estado (parlamento, judiciário e seus órgãos de controle), tencionando o avanço das políticas demandadas pelos setores camponeses. Em dezembro de 2003, instauraram a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Terra criada por meio do Requerimento nº 13, de 2003 - CN.

Pelo polo do trabalho, há uma ampliação de força em torno da Educação do Campo com a adesão da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) por ocasião da realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004. Se por um lado a entrada da CONTAG fortalece a batalha pela política de EdoC, por outro, diverge na forma e no conteúdo dessa política, visto que há uma posição diferente acerca da concepção de agricultura em relação à ideia defendida pela Via Campesina.⁹ Isto foi captado por outros estudiosos, tais como Carldart (2012), para a qual:

A II conferência por uma Educação do Campo, realizado em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 259).

Após a segunda conferência, há uma alteração na forma que vinha sendo conduzido o debate da EdoC até este momento: a) O novo governo, após a II conferência através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passa a realizar seminários em todos os estados da federação e como desdobramento dos seminários criam, Comitês ou Fóruns de Educação do Campo. Essa iniciativa vai aos poucos conduzindo o debate da Educação do Campo para espaços institucionalizados; b) há um recuo da Articulação por uma Educação do Campo. O que até então era uma

⁹ Esta divergência é a respeito do conceito da pequena agricultura. A Via Campesina trabalha com o conceito de agricultura camponesa, e a CONTAG, com o conceito de agricultura familiar. Sobre esse debate conceitual ver em Bernardo Mançano Fernandes: Agricultura Familiar e/ou Agricultura Camponesa. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/flg0563/2s2012/FERNANDES.pdf. Acesso em 15/08/2017.

articulação de organizações, visto que o que existia era uma articulação de organizações representativas dos trabalhadores em luta pela terra, entidades religiosas e acadêmicas, a partir da segunda conferência, transforma-se em um movimento independente: Movimento da Educação do Campo, com a supremacia da academia.

No segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007 a 2010), diversos setores da burguesia continuaram com as ofensivas aos movimentos populares de forma orquestrada e articulada. Instaura-se a CPI da Reforma Agrária, apelidada de “CPI do MST” (DINIZ, 2015). Essa CPI da Reforma Agrária procurava novamente ligações entre os recursos de investimento nas áreas de reforma agrária e os desvios desses recursos para financiar as ocupações de terras.

A mídia continuou com sua ofensiva às ações realizadas pelos movimentos populares do campo, principalmente pelo MST, o qual é citado como “referência para baderna, violência ou relações de prevaricação com o poder público” (DINIZ, 2015). O poder judiciário também implementou uma ofensiva nos tribunais, tentando criminalizar a luta social.

Nos governos Dilma Rousseff, desde 2011 até a deposição com o processo de *impeachment*¹⁰, em 2016, é lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em março de 2012. Este programa articulou todas as ações que antes eram dispersas como política para o campo e o estruturou em quatro eixos: *Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura física e tecnológica*. Este programa tinha como objetivo apoiar técnica e financeiramente os estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo. Visava à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Com a institucionalização e a unificação dos programas em uma única política, o papel que os movimentos populares desempenhavam nos programas que tinham um

¹⁰ O *impeachment* que depôs a presidenta Dilma Rousseff é tratado por parte de setores da esquerda que se trata de um golpe. O livro “*Porque Gritamos Golpe*” pode ser referenciado (JINKINGS, DORIA, CLETO, 2016).

modelo de gestão participativa foi reduzido e, em alguns casos, esse papel foi retirado, sob determinações judiciais. Um dos programas que sofre maior impacto na gestão será o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) por ser o programa que melhor desempenhou a concepção de Educação do Campo sob a ótica dos trabalhadores. Este é o programa que tomamos para análise desse trabalho por ter sido institucionalizado com ampla participação dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, sujeitos historicamente impulsionadores das políticas de Reforma Agrária no Brasil.

Neste caso, trata-se agora da disputa pela direção intelectual e moral da institucionalização, ambas expressas nos fundamentos e nas formas de operacionalização, portanto da gestão da Educação do Campo que embasa a política de EdoC. Essa foi a preocupação central de nossa pesquisa. Em função das problemáticas apresentadas inicialmente, uma questão se apresenta central para este projeto de pesquisa: Quais as implicações do processo de institucionalização da política para a Educação do Campo no que se refere à concepção de Educação e seu processo de gestão e operacionalização?

Considerando as indagações levantadas, delimitamos o que será o objetivo geral dessa pesquisa: analisar as implicações do processo de institucionalização da política para Educação do Campo no que se refere à concepção de Educação e seu processo de gestão e operacionalização. E como objetivos específicos:

- Contextualizar a política de Educação do Campo frente ao modelo de desenvolvimento no período dos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016);
- Depreender a dinâmica de gestão e as estratégias dos grupos sociais em disputa para direcionar a política de Educação do Campo;
- Analisar a concepção pedagógica predominante na política de Educação do Campo.

Como recorte temporal, esta pesquisa está delimitada em analisar a Educação do Campo no período de 2003 a 2016, que corresponde aos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff (interrompido pelo *impeachment*). Visa, ainda, compreender o que ocorreu com o processo de construção/implementação da política pública de Educação do Campo no período mencionado, levando em consideração o contexto histórico, político e

econômico, para compreender como as forças sociais se moveram na arena da luta de classes, para dar condução intelectual e moral nas formulações da política.

Embora o reconhecimento da EdoC já apareça na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 (Brasil, 1996), o recorte que fazemos neste período se dá por dois motivos: a) o momento de maior elaboração no campo normativo; b) pela expectativa de que se pudesse avançar na direção dos trabalhadores diante da eleição de um governo pretensamente de esquerda.

Do levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹¹ (Anped), levantamos 33 trabalhos sendo 25 dissertações e 8 teses. Numa tomada geral das temáticas e resumo, da classificação que podem ter superposição de temáticas, categorizamos em seis abordagens: Território (6); Inclusão (1); Formação de professores (8); Educação nos Movimentos Sociais (5); Currículo e Metodologia (9) e Políticas Públicas (4).

Cabe ressaltar que esta pesquisa encontra-se na abordagem das políticas públicas. Dos quatro trabalhos com essa abordagem, dois analisam a implementação das políticas e dois analisam os programas, sendo um de abordagem pedagógica e o outro de abordagem metodológica. O foco dessa pesquisa, em tela, se localiza na análise crítica de sua implementação, buscando elucidar as implicações do processo de institucionalização da política de Educação do Campo no que se refere à concepção de Educação e Gestão no seu processo de gestão e operacionalização. De igual modo, visa analisar a política de Educação do Campo, no âmbito das disputas de projeto de formação humana e de sociedade.

Compreendemos que a produção do conhecimento requer pesquisa, investigação e descobertas e que a escolha do método é fundamental e não passa por uma opção de “neutralidade”, mas, por uma opção política. Fazemos a opção pelo referencial teórico marxista, pois ele nos ajuda a compreender as leis que regem o pensamento científico e permite estabelecer nexos e relações entre o singular, o particular e o universal, ou seja, a relação entre o universal – o modo de produção capitalista e as particularidades desse momento histórico – e o singular, no caso, a política educacional, e, dentro dessa, a

¹¹ Disponíveis nos seguintes endereços: www.capes.org.br; www.anped.org.br.

Educação do Campo, numa perspectiva de apreensão da totalidade. Dito isto, de outra maneira, compreender a análise das políticas educacionais na relação Capital e Trabalho.

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu processo histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012, p. 2). Nessa direção, com vista a elucidar nosso objeto de pesquisa destacamos as seguintes categorias metodológicas: *totalidade, contradição, ideologia e hegemonia*, como centrais para nossa análise.

Considerando, também, que o campo da educação, como qualquer outro aspecto da realidade social, é permeado por ideologias, faremos uso do conceito de ideologia, que segundo Chauí (1990), entende esse conceito, na esteira do pensamento de Marx, como algo produzido no âmbito das relações sociais, que possui razões muito determinadas para surgir e se manter. Nesse sentido, não há separação entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (MARX; ENGELS, 2009); (SANTIAGO, 2014, p. 20).

Como as categorias metodológicas se diferem das categorias de conteúdo (MASSON, 2012), visto que essas últimas dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado, tomaremos como categorias de conteúdo para essa pesquisa: **Política de Educação do Campo e Desenvolvimentismo; Dinâmica de Gestão e as Estratégias; Concepção pedagógica na política de Educação do Campo.**

A pesquisa documental tem por finalidade ver o que foi construído e analisar a partir dos referenciais marxistas os avanços e recuos da política neste período. O que significa dizer que os resultados da pesquisa dependem da perspectiva epistemológica utilizada pelo investigador. Em consonância, compreende-se que teoria e método estão intimamente articulados no processo da pesquisa.

Dessa maneira, o campo de nossa pesquisa refere-se à construção da política pública de Educação do Campo, particularmente sua construção/implementação no período dos governos federais liderados pelo Partido dos Trabalhadores, de 2003 a 2016, por meio das análises dos documentos. Nesse sentido, acreditamos que, para a interlocução entre o

pesquisador e os documentos analisados (as fontes), são necessárias não só a definição de uma forma de abordagem adequada ao objeto de estudo, mas, também, o exercício da teorização, uma vez que a análise e a interpretação das informações dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico adotado pelo pesquisador.

Como método de exposição, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Estes estão dispostos de forma interdependente, com o intuito de compor um processo orgânico de análise. Nesta introdução, procuramos apresentar as motivações que levaram a realizar essa investigação, bem como seus fundamentos metodológicos. No primeiro capítulo, visamos compreender a natureza do Estado, seu caráter classista e a forma que adquire na contemporaneidade como educador do consenso. Buscamos essa compreensão para entender seu papel como formulador das políticas públicas, procurando apreender os elementos para analisar a disputa dessa formulação no marco da Educação do Campo.

No segundo capítulo, fizemos o estudo da Educação do Campo articulado ao de desenvolvimento para situarmos o papel dispensado a Educação do Campo em uma sociedade que se desenvolveu prescindindo da educação. No terceiro capítulo, tratamos da concepção pedagógica na política de Educação do Campo. Tomamos como pressuposto a relação trabalho e educação por ser o trabalho e a educação os promotores do nosso desenvolvimento humano, buscando relacionar que a separação desses dois elementos constitui a perda de nossa emancipação. Em seguida, tratamos da forma que essa relação adquire no capitalismo, onde a educação é subsumida na instrução, para em seguida tratarmos dessa relação na Educação do Campo, mostrando que há uma intencionalidade em integrar o pensar e o fazer permeado de contradição dado o caráter heterogêneo na composição do movimento da Educação do Campo.

No quarto capítulo, buscamos elucidar as implicações causadas pelo processo de institucionalização na disputa pela gestão e concepção de educação. Para isso, fizemos um estudo da correlação de forças que se instaurou após as eleições de 2002 em que assume o governo o Partido dos Trabalhadores para situar o contexto da disputa pela gestão e concepção da educação travada no campo judicial, que acarretou o afastamento dos movimentos populares da gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

2 ESTADO, HEGEMONIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA: ENTRE A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA

Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas, que não tenha muro, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro. (Gilvan Santos)

O debate em torno da Educação do Campo envolve a articulação da política pública junto ao Estado como gestor dos recursos públicos para efetivá-la. Nessa luta entre o sujeito reivindicante e o Estado operacionalizante entra um fator determinante: de quem dá a direção intelectual e moral ao processo, portanto, de quem detém a hegemonia.

Muller e Surel (2002) também chama a atenção para que, na análise que se faça das políticas públicas, colocar a questão de saber *quem* define as normas da ação pública: o governo, os partidos, os eleitores ou outros? Segundo o autor, qualquer que seja a resposta, está claro, em todos os casos, que analisar a ação do Estado não consiste simplesmente em estudá-lo como aparelho político administrativo (MULLER; SUREL, 2002, p. 16). Consiste, sobretudo, em compreender o papel desse Estado, pois entendendo que a efetivação da política pública representa a materialidade da intervenção do Estado, disputar um projeto emancipatório de educação no marco do Estado burguês não apresenta-se como no mínimo contraditório?

E é em busca dessa elucidação que realizamos essa investigação, de tentar compreender a natureza do Estado. Visto que, no momento de maior efervescência do debate da Educação do Campo quem está assumindo a condução do Estado é um partido considerado dos trabalhadores e nem por isso foi suficiente para implementação de políticas coerentes com as reivindicações dos movimentos populares do campo. Com várias forças moventes nessa construção permeadas por disputas e contradições buscaremos vestígios que ajude a elucidar quem deu a direção intelectual e moral nessa construção.

2.1 Estado capitalista e suas correlações de força

Por origem, o Estado surge para evitar que os antagonismos de classes se transformassem em uma luta aberta e incessante e situando-se aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal (ENGELS, 2002). Engels ajuda-nos a compreender que, embora o Estado se apresente como acima das classes, ele representa o interesse de uma classe em detrimento de outra. E faz isso através de seu aparato jurídico expresso no seu poder coercitivo, fundamento de sua existência e da burocracia. Seus estudos, em conjunto com Marx, são responsáveis pela ruptura da visão liberal do Estado, uma visão a-histórica. Rompe, assim, com a ideia de um Estado “neutro” em que regula a todos da mesma forma e que se coloca acima dos interesses particulares, ou de um Estado “sujeito”, que paira acima e fora da sociedade como um todo. Um Estado que incorpora um aspecto temível – o do monopólio da violência física, necessário para conter possíveis manifestações que ameaçassem o contrato firmado entre governantes e cada um de seus governados. (MENDONÇA, 2012, p. 348).

Poulantzas (2015) amplia o conceito de Estado, fazendo a crítica ao Estado como instrumento de classe, segundo ele, essa abordagem instrumentalista levaria à redução do Estado à dominação política, de forma que cada classe dominante produziria seu próprio Estado, à sua vontade, segundo seus interesses. Para ele, se a burguesia pudesse criar um Estado completo e conforme suas conveniências teria escolhido este Estado, pois este Estado lhe propiciou, e continua propiciando muitos benefícios.

As críticas de Poulantzas à abordagem instrumentalista do Estado, a qual incorpora também a crítica à abordagem historicista, pois segundo ele confunde *origem e fundamentos*, possibilita sua formulação acerca do Estado no capitalismo monopolista, fazendo com que ele amplie o conceito de Estado, introduzindo novas determinações para sua compreensão, como a inscrição da luta de classes e, mais particularmente, a presença das classes dominadas na própria materialidade do Estado, tomado por ele como uma relação. Ao conceituar o Estado como a condensação de uma relação entre classes e frações de classes, Poulantzas (2015) busca evitar os impasses do pseudodilema da discussão sobre o Estado, no qual acentua duas interpretações básicas: o Estado concebido como coisa-instrumento e o Estado concebido como sujeito.¹²

¹² **Estado Coisa** - nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado. Uma concepção instrumentalista do Estado, instrumento passivo, neutro, totalmente manipulável por uma única classe ou fração. **Estado Sujeito** –

Para Poulantzas (2015), a materialidade de um Estado entendida como ferramenta ou instrumento não tem pertinência política própria, pois reduz-se ao poder de Estado, ou seja, à classe que manipula esse instrumento. O que ele está dizendo é que o Estado não é um instrumento exclusivo a serviço da arbitrariedade de uma única classe, é sim, “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (POULANTZAS, 2015, p. 131).

Entender o Estado como relação permite compreender as funções diferenciadas que ele desempenha como resultado da sua configuração específica, no que diz respeito às classes dominantes e às classes dominadas. Em relação às classes dominantes, o Estado representa e organiza o interesse político de longo prazo do bloco no poder, entendido não como bloco monolítico, mas como unidade conflitual entre classes e frações de classes, sob a hegemonia e direção de uma classe ou fração hegemônica. Isso é possível, porque o Estado detém uma autonomia relativa em relação às classes e frações de classe particulares, representando o interesse político de longo prazo da burguesia em seu conjunto, isto é, do capitalista coletivo, embora o faça sob a direção de uma dessas classes ou frações (NEVES e PRONKO, 2010, p. 3).

A abordagem de Gramsci sobre o papel do Estado vai se diferenciar do foco dado por Marx e Engels. Gramsci com o conceito de Estado ampliado ressalta o seu papel ideológico, atribuindo a este um aspecto educador para conformação das massas. Através de suas reflexões sobre Estado ampliado contribui para compreendermos como o dominador domina e o papel da educação como instrumento de hegemonia, forma pela qual o Estado passa a assumir cada vez mais um papel educador, redefinindo suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vista a estabilizar o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p.26). Afirma Neves que a ampliação da democracia e o Estado educador têm uma relação direta.

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em

conflito com a sociedade política, tornando-se ao contrário, sua normal continuação, seu completo orgânico (NEVES, 2005, p.26).

Gramsci considera hegemonia essa capacidade da classe dominante de projetar a sua visão de mundo no imaginário dos dominados como se fosse deles, transformando interesses particulares de uma classe em interesse geral. Pelo domínio ideológico, a classe dominante exerce seu poder coercitivo através do consenso, ou seja, pela dominação de classe. Através de instâncias de socialização, os dominantes fazem os dominados assumirem seus valores e as suas convicções sem ter de recorrer à força ou à repressão. De igual modo, a contra-hegemonia será a capacidade da classe dominada de dar a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora. Assim sendo, Neves (2005), considera que:

Conforme o próprio conceito de hegemonia gramsciano, será através da disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela colocação em prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. Mais ainda, a batalha pelo convencimento e a busca do consenso contribuirão para que os homens adquiram ou não uma maior consciência quanto ao seu efetivo lugar na história, o qual, no caso, equivalerá não somente ao tipo de identificação produzido acerca das relações sociais, como também ao desejo de transformação ou conservação da ordem (NEVES, 2005, p.24).

Neves (2005) ressalta que Gramsci incorpora outros elementos que a realidade foi apontando que não tinham sido ressaltados por Marx, Engels e Poulantzas. Para Gramsci, segundo a autora, nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso se torna fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social. Isso se confirma no trecho destacado pela autora (NEVES, 2005, p.25):

Nas sociedades ocidentais, o Estado se amplia, adquirindo uma nova materialidade: complexificação da burocracia civil e militar da aparelhagem estatal ou do Estado em sentido estrito e crescente expansão qualitativa e quantitativa dos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil.

Para Silva (2005, p.53), com base nos estudos de Gramsci, o conceito de hegemonia explicita o modo como as forças sociais heterogêneas se movimentam e se

relacionam, através de um conjunto de instituições que mediam a articulação estrutura/superestrutura, disputando a direção política, intelectual e moral de toda a sociedade. Para ele, hegemonia fala da possibilidade que uma classe fundamental (dominante ou subordinada) tem de construir sua própria “concepção de mundo” e torná-la histórica, um modelo civilizatório, uma “Civita”.

Neves (2005, p. 25) ressalta que, para Gramsci, a crescente politização da sociedade civil, ao consubstanciá-la também em expressão coletiva, constituiu-a em uma dimensão superestrutural nova, à qual ele se referirá sistematicamente quando de suas análises acerca das modificações da estrutura e da dinâmica política das sociedades contemporâneas, denominadas por ele de “sociedade ocidental” ou aquelas nas quais força e consentimento, em justa relação, garantem a dominação de classe.

Nas sociedades capitalistas modernas, a burguesia produz e reproduz sua dominação em processos de luta social (PRONKO e FONTES 2012, p. 390-91). A hegemonia é sempre resultado da construção de relações de forças sociais, sempre aberto na história, de uma criativa capacidade de organização que, para Gramsci, significa dar a direção/saber dar a direção. No confronto com o grupo que constrói a hegemonia, se constrói a contra-hegemonia. A luta é um elemento na formação do sujeito, na qual o conhecimento, a consciência e o processo de subjetivação não ocorrem abstrata e naturalmente ou pela simples inserção no mundo da produção, mas acontecem na luta.

A base da hegemonia não é a força, é a persuasão, e a educação é um dos instrumentos de construir essa hegemonia. Para a classe dominante obter o consenso, é necessário exercer a hegemonia sobre as classes subalternas. Para a classe trabalhadora, ao contrário, fazer essa contra-hegemonia não é substituir a hegemonia dominante da direita pela esquerda, das classes dominantes pelas classes dominadas. Não pode exercer a política fazendo uso de mutretas, da mentira, da malandragem, como faz a burguesia que manipula e usa de todos os recursos para manter sua hegemonia. Deve a classe trabalhadora construir a sua hegemonia, pautada em outros interesses e valores. Nas palavras de Silva (2005), isso significa que:

A luta dos trabalhadores pela conquista da hegemonia deve se dá no sentido de construir uma “sociedade regulada”. Portanto sua atuação no Estado Burguês deve se articular, fortalecer e formar novos organismos populares na sociedade civil com vista a destruição do mesmo, ou seja, a construção de uma nova forma de Estado (Estado proletário) (SILVA, 2005, p. 86).

Ainda segundo o autor essa construção de uma nova hegemonia dar-se-á mediante

a) a elevação da consciência política das camadas populares, chegando até a formação de intelectuais orgânicos nas comunidades; b) Construção de organismos de luta pelos interesses das classes populares, tendo o partido revolucionário como expressão ético-político superior; c) Ampliar as conquistas de direitos e bens materiais e culturais que impliquem em reforma econômica; Construir mecanismos de participação popular nas decisões frente ao Estado os quais impulsionem superação da distância entre dirigentes e dirigidos, entre trabalho intelectual e manual (SILVA, 2005, p. 86).

Para tanto, acrescenta o autor (2005), essa relação deve ser permeada de um processo educativo que se faz entre grupos que querem educar a si próprio para a arte de governar. Neste sentido, não se pode esquecer que a luta dos trabalhadores no interior do Estado deve se dar no sentido de acirrar as contradições que o constitui levando-o ao limite de suas possibilidades e à ruptura. As possibilidades de uma educação emancipatória, neste caso, coincidem com a viabilização desses aspectos que ajudam os seres humanos a se tornarem sujeitos de sua própria história.

Importante atentar para o que Neves (2005) diz ser para Gramsci o papel que o Estado desempenha nessas sociedades modernas, que não é mais apenas aquele Estado da coerção. Observa ele que no século XX a luta já não se trava mais somente entre burocracia administrativa e policiais militares, que monopolizam o aparelho de Estado, e as seitas conspirativas das classes subalternas. Nem tem como cenário único o parlamento representativo. A percepção da socialização política deixa de ser tarefa de uns poucos (Estado Restrito) para ser do conjunto da população (Estado Ampliado).

Neste sentido Neves, afirma que:

O “Estado ampliado”, característico do “ocidente”, corresponde, portanto, a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial (NEVES, 2005, p. 25).

Para Pronko e Fontes (2012),

Na concepção ampliada do Estado, a sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e a arena privilegiada da luta de classes (intra e entre as classes), pela atuação dos chamados “aparelhos privados de hegemonia”. (...) O vínculo orgânico entre sociedade civil e Estado explicita o caráter molecular dessa dominação que atravessa todos os espaços sociais, “educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos” (PRONKO; FONTES 2012, p. 390-91).

Esta forma do Estado governar, estendendo seus braços à sociedade civil – através de espaços públicos não estatais, como comitês, fóruns, conferências –, é a forma que o Estado encontrou para governar criando consenso. Para Neves (2005), Gramsci tratava a diferença entre Estado e sociedade civil de forma metodológica e não orgânica, se distingue apenas na função que cumprem, mas o que uma faz incide sobre a outra, havendo assim uma imbricação entre as tarefas do Estado e da sociedade civil. Desta forma, Gramsci não separa os dois. Para ele, Estado é igual a “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada na coerção” (NEVES, 2005, p. 25).

Para Silva (2005), a sociedade civil se constitui através dos “aparelhos privados” por onde as diferentes/divergentes forças sociais disputam a dominação por meio da construção de consensos. A sociedade civil é o *locus* através do qual também pode se construir um espaço público não estatal, onde se dão as iniciativas dos sujeitos modernos, que através de associação, passam a formar identidades coletivas heterogêneas. Continua o autor:

Já a sociedade política, (Estado em sentido restrito), é constituída fundamentalmente, pelos aparelhos “públicos” através dos quais a dominação é exercida pela coerção e pelo consenso (Anderson, 1986). É o lugar do exercício legal da violência, ou seja, [...] o aparelho de coerção estatal assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não consentem nem ativa nem passivamente, mas que é construído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (SILVA 2005, p. 54).

Para Pronko e Fontes (2012), não é possível separar o conceito de hegemonia de uma concepção “ampliada” de Estado. Essa concepção, diz elas:

Supera, ao mesmo tempo, tanto a compreensão do Estado como simples conjunto de instrumentos de coerção – ou seja, interpretando-o também como sistema de instrumentos que produz liderança intelectual e consenso – quanto a concepção da revolução como assalto ao aparelho de poder político coercitivo – ou seja, pressupõe a necessidade de construção de uma contra hegemonia (PRONKO; FONTES, 2012, p. 389)

O papel de difusão da ideologia dominante é exercido pelos intelectuais vinculados às classes dominantes que, segundo Silva (2005, p. 58) é uma peça fundamental na construção e difusão da ideologia dominante. Além de organizadores da função econômica, os intelectuais também são agentes da hegemonia que as classes dominantes exercem na sociedade civil, através das diversas instituições culturais (Escola, Igreja, cinema, rádio, TV, imprensa em geral) e também dos partidos políticos. Em outros

momentos, os intelectuais também organizam a coerção, exercida pelas classes dominantes, através do aparato administrativo, político, judicial e militar.

No atual momento histórico, mundial e brasileiro, o Estado capitalista sob o comando da burguesia vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o capitalismo mundialmente vem redesenhando suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES, 2005).

Para tal intento, Neves (2005) afirma que: “ o Estado – como Estado Educador – desenvolveu e continua desenvolvendo uma *Pedagogia da Hegemonia*, com aparelhagem estatal na sociedade civil”. Embora esse conceito não tenha sido explicitamente utilizado por Gramsci, ela diz que foi por ele inspirado, pois segundo a autora:

Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (NEVES, 2005, p. 27).

Neves (2005) afirma ainda que, diferente das sociedades orientais em que a pedagogia da hegemonia era exercida principalmente por meio de ações que tinham funções educativas regressivas e negativas (em especial por intermédio dos tribunais),

Nas sociedades ocidentais, mais politicamente estruturadas, a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolve primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo para Gramsci, a escola o mais importante deles (NEVES, 2005, p. 27).

Dessa forma, escola e educação como política social, é resultado das formas de orientação política da gestão do Estado capitalista como uma instância de socialização e de construção de hegemonia. É uma das formas de garantir o domínio e a sociabilidade da força de trabalho que consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizem as relações de classe próprias de uma sociedade capitalista. E um dos meios para essa garantia é a política educacional.

2.2 Estado capitalista, sociedade civil e a constituição de políticas públicas

Como se institucionaliza determinadas políticas. Qual o significado predominante nesta institucionalização (direção moral e intelectual)?

Política pública diz respeito ao Estado em Ação, e tem como instituição mais importante, que também é produtor por excelência das políticas públicas, o governo. Neste sentido, Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Isto quer dizer que o Estado é responsável direto e agente implementador de políticas públicas. Porém não se pode negar o papel da sociedade enquanto instituinte da política, sem, contudo não fazer uma inversão extremista de tomar a sociedade civil como instituinte, porque neste caso o Estado vira apêndice do social. Contribuindo com essa análise, Souza (2006) afirma que:

Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos (SOUZA, 2006, p. 25).

Para elucidação dessas questões devem ser levadas em consideração nas definições das políticas: Quem é o instituinte? A sociedade civil ou a sociedade política? Qual é a primazia do Estado diante da sociedade civil? Para essas questões se faz necessário uma análise dialética da situação. Poulantzas (2015) afirma que a sociedade civil tem uma parte nessa construção. Ele chama atenção para não deduzir uma política antiestatal de uma visão segundo a qual o Estado quase desaparece em seu papel próprio. Para ele, não se trata de inverter a lógica de um Estado totalitário para um Estado Instrumento, atribuindo a ele um papel secundário e desprezível na existência material do poder. Para fugir da imagem de um Estado totalitário, cair na ilusão de um Estado como simples apêndice do social.

O Estado tem um papel constitutivo na existência e reprodução dos poderes de classes, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção. Tem um papel constitutivo, e deve-se compreender a proposição no sentido próprio, o que implica dizer que se afasta de toda uma corrente atual, que, insistindo na primazia do “social” no sentido mais vago do termo (a “sociedade” como “instituinte” do Estado), chega-se exatamente à imagem do Estado como apêndice do social (POULANTZAS, 2015, p.36).

Como se resolve isso sem cair em uma análise mecanicista do Estado, um Estado totalitário, subsala do capital, instituinte da política? Existe um “protagonismo” da sociedade civil que institui também o Estado, mas também é instituinte e não só instituída. Mesmo o Estado cumprindo a função de organizar e unificar a classe burguesa mantém uma autonomia relativa que lhe permite manter uma separação relativa das relações de produção e da luta de classes.

Portanto a relação da sociedade civil com o Estado é dialética, nem o Estado “coisa”/“instrumento” e nem o Estado “sujeito”. Poulantzas afirma que isso é relacional. O princípio de Poulantzas é de que a relação de classe, fração de classe e correlação de forças define os rumos que a política vai tomar. Souza (2006) explica que, no processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Para Souza,

Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país (SOUZA, 2006, p.26-27)

Poulantzas (2015, p. 36), ao tomar a análise no campo da luta de classe, diz que na complexa relação luta de classes/aparelhos, são as lutas que detêm o papel primordial e fundamental, lutas (econômicas, políticas, ideológicas) cujo campo, já visto ao nível da exploração e das relações de produção, não é outro senão o das relações de poder.

Assim, a política surge por uma questão que se torna socialmente problematizada e os grupos sociais lutam para que suas demandas sejam atendidas pelos governos. “Para compreender o padrão que assume uma determinada política com uma determinada solução, é importante considerar as influências dos setores e dos grupos que atuam nestes setores” (AZEVEDO, 2001, p. 61).

Desta forma, tomando a análise do Estado em uma dimensão dialética, é possível identificar as contradições inerentes ao sistema cindido em classes. Se por um lado o Estado gerencia os interesses da classe hegemônica, por outro, para que essa classe se reproduza, ela necessita da qualificação dos trabalhadores para a reprodução do capital. Ou nas palavras de Silva (2005): “não se pode dizer que o Estado por expressar os interesses

das classes hegemônicas que ele seja um instrumento monolítico a serviço de um projeto social invariável”. Afirmo o autor (2005):

A dominação capitalista é contraditória na medida em que o Estado exclui as classes dominadas, em função de necessidades geradas no interior do contexto de acumulação, suas demandas são contempladas nos percursos decisórios da intervenção estatal. Dessa forma, um fator cada vez mais presente na dinâmica das sociedades capitalistas é que o Estado age para assegurar a reprodução do capital, mas também se concretiza através de domínios vinculados à força de trabalho (SILVA, 2005, p. 71-72).

Portanto, a regulação estatal sobre a educação, conjugada com outras políticas públicas, torna-se uma das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (AZEVEDO, 2001). Pode-se, então, resumir que,

Política pública busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Por isso, devemos tomar esse debate em uma relação dialética entre Estado e sociedade civil, no caso desse trabalho, relação entre Estado e Movimento Social Popular do Campo, compreendendo que, ao mesmo tempo em que os movimentos projetam a educação como condição para sua autossuperação, o Estado, ao atender a demanda pelo seu discurso “democrático”, atende refuncionalizando a demanda para os interesses do capital, ou seja, atende por incorporação.

Nesse contexto, algumas questões se apresentam: quais são as relações de força em conflito da disputa da política? Qual o reflexo que essa política vai ter na vida real das pessoas? Nos últimos anos está havendo uma reestruturação produtiva do capital que impõe alterações substantivas no campo educacional, com políticas fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização. Como parte da totalidade dessa política, a Educação do Campo sofre duplamente esses reflexos, como condição (historicamente aliado) e como consequência (atendimento das reivindicações atrelado ao modelo).

O Estado republicano preconiza que todos são iguais perante a lei, mas na prática essa universalidade não se efetiva e isso acontece porque, se do ponto de vista jurídico todos são iguais perante a lei, do ponto de vista econômico são completamente desiguais.

Poulantzas (2015) corrobora com essa compreensão, ao analisar que o Estado cumpre um papel ao procurar homogeneizar, individualizar e reunificar os indivíduos, sejam capitalistas ou trabalhadores; para tanto, utiliza de formas como a igualdade jurídica, consumo individual e democracia representativa. Para ele, essa forma de tratamento igualitária dada pelo Estado coloca os trabalhadores e capitalistas como se fossem semelhantes, isolando-os de suas respectivas classes e naturais condições. Com isso, quer mascarar a inexistência de interesses antagônicos no plano político. *“Dessa forma o Estado considera na aparência todos os indivíduos, contudo, na essência impede os trabalhadores de organizar seus interesses e possibilita aos capitalistas manterem-se enquanto classe dominante”* (POULANTZAS, 2015, p. 63-64). Para o autor,

O Estado não é mero anotador dessa realidade econômico-social; é fator constitutivo da organização da divisão social do trabalho, produzindo permanentemente fracionamento individualização social. Isso faz-se também pelos procedimentos ideológicos: o Estado consagra e institucionaliza a individualização pela constituição das nômadas econômico-sociais em indivíduos - pessoas - sujeitos jurídicos e políticos (POULANTZAS, 2015, p. 63).

Essa divisão acontece porque a sociedade cindida em classes, em que de um lado estão os que são proprietários dos meios de produção e, do outro, os não possuidores dos meios de produção, tendo apenas sua força de trabalho para serem vendidos, “sujeitos coletivos com interesses diferentes e em geral inconciliáveis, interesses que em confronto, resultam em conflitos e disputas permanentes” (PONTES, 2012, p. 725). Assim podemos problematizar o debate que permeia a Educação do Campo entre a pretendida emancipação e sua efetivação na prática com a seguinte questão: existem direitos assegurados sob a égide do capitalismo?

Molina (2012, p. 593) afirma que a proclamada universalidade se coloca como característica de ideia de direito e a regulamentação jurídica formal, por sua vez, por causa das desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital, por si só, não garante o acesso de fato a esses direitos. A autora problematiza, assim exatamente, a ideia do direito como prerrogativa de universalidade. Aponta contradição entre o que diz a lei e o que é efetivado na prática, visto que em uma sociedade cindida em classes há interesses em disputa, ao mesmo tempo em que se garante o direito à vida, se garante o direito à propriedade. “E o direito à propriedade, dependendo da forma como é feito, é gerador de risco para outros direitos humanos, como os sociais, os ambientais e os culturais” (AFONSIN, 2012, p. 228).

Schlesner (s/d) corrobora com esse debate trazendo as reflexões sobre o direito a partir dos escritos de Gramsci ao que acrescenta o papel do direito como educador de um conformismo das classes dominadas. Afirmar a autora:

O direito não exprime toda a sociedade, mas a classe dominante e dirigente, que divulga para toda a sociedade aquelas normas de conduta que são a base de sustentação de sua política e de sua manutenção no poder. A maior função do direito na sociedade capitalista é “pressupor que todos os cidadãos devam aceitar livremente o conformismo” por ele apontado na expectativa de que um dia “todos possam tornar-se elementos da classe dirigente”. Trata-se de salientar que essa universalidade não existe e de verificar a que realidade social e política essa ideia de direito corresponde e a qual Estado dá sustentação, ou seja, de mostrar que o pressuposto para a criação do direito não é o costume, mas a luta de classes (SCHLESNER s/d, p. 2).

Ao que Lessa (2008, p. 57) complementa que, por se tratar de interesses antagônicos, os trabalhadores, ao reivindicarem condições dignas de vida, afrontam os interesses da burguesia. Uma vez que tais direitos não são concedidos, esses interesses conflitantes acabam sendo perseguidos pela força. “Evitar que isso aconteça é a função social do Direito. Cabe ele regulamentar a vida por meio de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe”.

Schlesner (s/d, p. 2) afirma que, como solução do paradoxo, Gramsci acentua que, no Estado moderno, o direito se mantém com base numa crença utópica com função ideológica de sustentar uma estrutura de poder. [...] é com “o desenvolvimento das desigualdades que o caráter obrigatório do direito aumentou a área da intervenção estatal” e da obrigação jurídica, de modo que a nova função do direito de “conformar” ao instituído se apresenta como forma de reprimir e sufocar outro direito nascente. Esses dois momentos (de conformar e reprimir) caracterizam dois aspectos do “conformismo”. Segundo a autora,

No primeiro momento, conformar-se tem um caráter positivo, de participação num processo de expansão econômica, política e cultural; no segundo, o conceito assume um caráter negativo e delimitado pelas relações de dominação econômica e política; o conformismo aparece como livre e espontâneo, porém, “trata-se de reprimir e sufocar” qualquer direito nascente que porventura floresça entre as classes subalternas (SCHLESNER, s/d, p. 3).

Ainda na concepção de Schlesner (s/d), Gramsci traz nesses escritos a abordagem do direito como elemento educador. Diz ela:

Na estrutura do Estado, o direito é um mecanismo importante de educação das massas, de sua “conformação” às exigências colocadas pela estrutura: “por meio do ‘direito’ o Estado torna ‘homogêneo’ o grupo

dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente”. O direito exerce uma função no exercício da hegemonia visto que sua atividade não se restringe ao âmbito estatal e de governo, mas se estende como atividade de direção da sociedade civil enquanto estabelece e controla a relação entre “a conduta de cada indivíduo (atos e omissões) e os fins que a sociedade se coloca como necessários”; a ação jurídica é coercitiva na esfera do direito positivo, embora entendida como espontânea e livre (no sentido ético), visto que a abrangência do direito sai do campo da mera coerção estatal, para estender-se ao âmbito da formação (opinião pública, ambiente moral, etc.) (SCHLESNER s/d, p. 3-4).

A abordagem de Poulantzas (2015) sobre o papel do direito (o qual ele não faz distinção com a lei) vai se diferenciar do foco dado por Gramsci. Para Poulantzas, o direito passou a ser um dos elementos fundamentais na materialidade institucional do Estado capitalista como organizador do poder e da ação da violência física no funcionamento do Estado. Para ele, a concepção liberal do “Estado de direito foi concebido como oposto ao poder ilimitado, criando a ilusão do binômio Lei-Terror”; dessa forma, a suposta cisão entre lei e violência é falsa, sobretudo para o Estado moderno. Para ele,

A lei é parte da ordem repressiva e da organização da violência exercida por todo Estado. O Estado edita a regra, pronuncia a lei e por aí instaura um primeiro campo de injunções, de interditos, de censura, criando assim o objeto da violência. E mais, a lei organiza as leis de funcionamento da repressão física, designa e gradua as modalidades, enquadra os dispositivos que exercem. A lei é neste sentido, o *código da violência pública organizada*. A negligência do papel da lei na organização do poder é constante naqueles que ignoram o papel da repressão física no funcionamento do Estado (POULANTZAS, 2015, p. 75).

No entanto, ressalva Poulantzas (2015, p. 81) que a lei não assume um papel puramente negativo de rejeição, de barragem ou de obrigação. A lei em seu papel repressivo comporta um aspecto de positividade. Ela é também um conglomerado de interditos e censura. A lei impõe o silêncio, ou deixa dizer (a prestarem juramento, a denunciar, etc.). A lei organiza o campo repressivo como repressão daquilo que se faz quando ela proíbe e também como repressão daquilo que não se faz quando ela obriga que se faça. Assim, a repressão jamais é pura negatividade: não se esgota nem no exercício efetivo da violência física nem em sua interiorização. Há na repressão outra coisa raramente analisada, de acordo com Poulantzas: os mecanismos do medo. Isso significa que, no plano imaginário, a violência estatal sempre está presente quando a lei é acionada sobre os sujeitos. Afirmo o autor:

A lei – regra –, por meio de sua discursividade e textura, oculta as realidades político-econômicas, comporta lacunas e vazios estruturais,

transpõe essas realidades para a cena política por meio de um mecanismo próprio de ocultação- inversão. Traduz assim a representação imaginária da sociedade e do poder da classe dominante. A lei é, sob esse aspecto, e paralelamente a seu lugar no dispositivo repressivo, um dos fatores importantes da organização do consentimento das classes dominadas, embora a legitimidade (o consentimento) não se identifique nem se limite à legalidade (POULANTZAS, 2015, p. 74).

Dessa forma, esses autores contribuem para a compreensão de que não se pode esperar da sociedade capitalista a superação das desigualdades pela via do direito. Schlesner (s/d, p.5) afirma que, para Gramsci, um novo direito só é possível com outro Estado, pois “no contexto da sociedade capitalista, o direito contribui para a formação de um certo tipo de cidadão, de trabalhador, de indivíduo adaptado a este modelo de sociedade” [...], um novo direito só pode surgir no contexto da construção de uma nova sociedade e “deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim e seja eficaz ao máximo e criador de resultados positivos”.

Sobre isso, Naves (2014, p. 28) afirma que Marx já alertava os operários na crítica que fez a Stirner e o socialismo jurídico de que os trabalhadores não podem conceber o comunismo, nem formular uma estratégia de luta sob o modelo do direito, porque o direito na sociedade capitalista está irremediavelmente vinculado ao processo de trocas de mercadorias, portanto, está irremediavelmente vinculado à sociedade burguesa.

Ainda segundo Naves (2014, p 28), essa crítica ao direito, Marx já fazia ao programa da Liga dos Justos ao tomar o Direito como reino do amor e da fraternidade e que ao sustentar que o objetivo dos trabalhadores em sua luta contra a sociedade burguesa era a realização dos princípios contidos na declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Afirmar a autora:

Esses princípios eram, fundamentalmente, a liberdade e a igualdade, justamente os princípios jurídicos que organizam o espaço da sociabilidade burguesa em sua existência imediata, ao mesmo tempo em que obscurecem o seu fundamento último, as relações de produção fundadas na exploração do trabalho assalariado. São essas categorias jurídicas que permitem a circulação mercantil e, sobretudo, a circulação de uma mercadoria essencial à valorização do capital, a força de trabalho, ao criarem as condições de existência da subjetividade jurídica, ao dar ao indivíduo uma capacidade que o habilita a praticar atos de compra e venda como operações em que a sua vontade se manifesta livre e plenamente (NAVES, 2014, p 29).

Na circulação mercantil, todos os indivíduos são alçados à qualidade de sujeitos de direito, uma massa de expropriados é forçada a submeter-se, na produção capitalista, a uma minoria detentora dos meios de produção. A igualdade entre os sujeitos de direito que

constitui uma determinação essencial da circulação mercantil se resolve em desigualdade econômica necessária à produção capitalista (KASHIURA JR, 2014 p. 188).

Ainda segundo Kashiura Jr (2014, p. 188-189), a desigualdade na propriedade é efeito da expropriação da classe trabalhadora para a concentração dos meios de produção em mãos da classe dos capitalistas, condição sem a qual para o trabalhador direto se submeta ao capital. Afirma que o movimento de expropriação do trabalhador e de concentração dos meios de produção “reduz” a força de trabalho à condição de mercadoria e, no outro extremo, “eleva” o portador dessa mercadoria à condição de sujeito de direito. Dessa forma, afirma que a subjetividade jurídica que opera voluntariamente a circulação mercantil da força de trabalho tem na desigualdade, na produção, a sua realidade mais profunda.

Assim, sob a forma jurídica a exploração, ou seja, a divisão da sociedade em classe em que uma classe detém os meios de produção (capitalista) e a outra, a força de trabalho (trabalhador), é subsumida pela figura sujeito de direito. É na forma de sujeitos de direitos que os dois se encontram, negociam, contratam. Como sujeitos de direitos, a relação entre ambos não podem aparecer como *classes sociais* que se opõe, não podem aparecer como relação de exploração, porque não pode aparecer como uma relação de desigualdade (KASHIURA, 2014, p.210).

Desta forma, nenhuma das partes se coloca superior à outra, em patamar diverso ao da outra. Não há, entre ambas, qualquer sombra de hierarquia ou dependência pessoal. O trabalhador não entrega a sua força de trabalho se não em troca do salário. O capitalista só se torna proprietário da força de trabalho do produtor direto na medida em que paga pelo seu uso. Cada uma das duas partes se coloca defronte à outra como sujeito de direito – nessa qualidade, não há entre ambos qualquer diferença, cada uma possui para si exatamente os mesmos “direitos” que reconhece no outro. O trabalhador não é forçado a trabalhar e, de fato, não entrega a sua força de trabalho senão por sua própria vontade. O capitalismo é evidente, não é também constrangido a aceitar a força de trabalho de quem quer que seja – como comprador escolhe, paga e recebe a mercadoria comprada apenas voluntariamente. Ambos se relacionam, portanto, também como livres um em relação ao outro (KASHIURA, 2014, p. 207).

Ainda segundo esse autor, somente por meio da forma jurídica pode o trabalhador ser livremente conduzido à submissão ao capital. O momento da compra e venda e o momento do consumo da mercadoria força de trabalho – ou seja, o momento em que a produção aparece na circulação e o momento em que a produção aparece como tal –

superam-se no tempo, mas sucedem um ao outro necessariamente. O momento da compra equivalente entre trabalho força e salário se coloca, assim, como condição sem a qual para que, no momento imediatamente posterior, ou seja, no momento do uso efetivo da força de trabalho no processo de produção, seja extraído o *mais valor*. Como afirma Marx (2013, p. 313):

Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais. A continuidade dessa relação requer que o proprietário da força de trabalho a venda apenas por um determinado período, pois, se ele a vende inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transforma-se de um homem livre num escravo, de um possuidor de mercadoria numa mercadoria.

Assim, a busca pela explicação estrutural da articulação entre sujeito de direito e o advento das relações de produção capitalista, a sua determinação e, ao mesmo tempo, a sua participação no movimento próprio da produção capitalista se encontra, segundo Kashuira Jr (2014, p. 12), as conexões mais profundas entre sujeitos de direito e o modo de produção capitalista.

A forma sujeito de direito é determinada pelo processo do valor de trocas e está intimamente conectada à forma mercadoria. O sujeito de direito, como a mercadoria, surge como forma social específica do modo de produção capitalista: apenas no interior da sociedade capitalista encontra as suas condições de existências (KASHIURA JR, 2014, p.12).

Assim, o sujeito de direito jamais terá suas raízes expostas, jamais aparecerá as suas determinações pela produção capitalista e, portanto, jamais aparecerá o resultado efetivo da realização da personalidade jurídica: “a redução do homem à forma mercadoria, a “naturalização” da compra e venda da força de trabalho e a ‘eternização’ da invisibilidade das relações de produção capitalistas como tais” (KASHIURA JR, 2014, p. 244).

Daí a necessidade de Marx e Engels, segundo Naves (2014), de fazer uma intervenção no interior do movimento operário para introduzir nele elementos de compreensão científica da sociedade burguesa e de luta de classe que pudesse permitir aos trabalhadores reorientar a sua luta propondo outros objetivos, que correspondessem aos interesses estratégicos da massa de assalariados em ultrapassar efetivamente o capital, quebrando o domínio de classe burguês. “[...] o objetivo da Liga dos Comunistas é a derrubada da burguesia, com o fim da dominação do proletariado, a supressão da antiga

sociedade burguesa fundada nos antagonismos de classes e a fundação de uma nova sociedade sem classes e sem propriedade privada” (NAVES, 2014, p.28).

Para Naves (2014, p. 28), aqui Marx e Engels rompem ao apelo à fraternidade e a boa vontade entre os homens, que o lema da antiga Liga dos Justos exprimia e em que transparecia uma certa influência cristã – ao dizer que todos os homens eram irmãos – pode agora ser substituído na nova organização por um apelo direto à unidade dos trabalhadores para a luta contra o capital.

O que é alertado por Marx e Engels (2009, p. 48) é que não se pode tomar a emancipação política pela emancipação humana. Para ele, o limite da emancipação política aparece logo no fato de que o Estado pode libertar-se de uma barreira sem que o homem esteja realmente livre dela, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre. Marx não descartava a luta política, porém ele apontava os limites de tomá-la como fim último. Afirma ele: “A emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso, ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política no interior da ordem mundial até aqui” (MARX; ENGELS, 2009, p.52). No entanto, não se pode tomar essa forma de emancipação como a derradeira e abandonar a luta pela verdadeira emancipação humana.

Ao assumir um significado amplo, que não se restringe à violência física, imposição, constrangimento, mas pode ser entendida como o lento processo de formação do comportamento do indivíduo e de assimilação de valores ao longo da vida, a coerção traz implícitas possibilidades inauditas de controle e abre dúvidas a respeito do significado da liberdade individual e das possibilidades de sua renovação e ampliação no contexto de uma nova sociedade. Sem o aprofundamento da noção de hegemonia ou de democracia enquanto emancipação coletiva, ou seja, uma realidade que instaura a efetiva igualdade política entre os indivíduos porque fundada na transformação das relações de produção e de propriedade, não é possível compreender a nova noção de disciplina proposta por Gramsci (SCHLESNER, s/d, p. 5).

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E (NEO)DESENVOLVIMENTISMO: ANÁLISE DO CONTEXTO BRASILEIRO (2003-2016)

Que projeto de educação básica apresenta-se como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e na qual o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo, entre outros elementos, não são obstáculos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e dela se alimenta? (FRIGOTTO, 2009a, p. 21).

Neste capítulo, buscamos articular a reflexão sobre o desenvolvimento econômico ao da educação, destacando o lugar da educação em uma economia dependente em que o capitalismo se desenvolveu prescindindo da educação. De igual forma, investigamos o desenvolvimento e sua articulação com o conjunto de relações sociais, políticas e econômicas no contexto brasileiro. Ou seja, numa sociedade extremamente desigual, em que o capitalismo se desenvolveu sem realizar a reforma agrária.

Para elucidação dessas questões, trataremos da temática do desenvolvimento no Brasil, ressaltando o período dessa pesquisa, o que tem sido denominado por alguns autores de *neodesenvolvimentismo* que busca pleitear a continuidade do *desenvolvimentismo* (SAMPAIO JR., 2012, p. 672) em épocas históricas, distintas e de aspectos ideológicos opostos como lembra Sampaio Jr. Buscaremos identificar que projeto educativo esteve a responder a esses modelos.

Buscaremos temporalizar os períodos que marcaram a organização socioeconômica do meio rural brasileiro, no que diz respeito ao uso, à posse e à propriedade da terra. Podemos dizer que de 1500 a 1930 o modelo agroexportador dependente esteve fundado no tripé: latifúndio, monocultura e trabalho escravo. O período de 1930 até 1964 é marcado pela substituição de importações, denominado de nacional desenvolvimentismo ou industrialização dependente. Entre os anos de 1964 a 1980, há o aprofundamento da internacionalização da economia, e partir da década de 1980 até 2002 há a implementação do neoliberalismo, que passou por uma crise profunda em que os mais penalizados foram a classe trabalhadora. O último período de 2003 a 2015 (que será nosso objeto de estudo) temos o que muitos cientistas políticos classificaram como *neodesenvolvimentismo*.

3.1 Considerações sobre a questão agrária na história do Brasil

O Brasil se constituiu como um país agrário exportador articulado ao sistema colonial do capitalismo mercantil e como colônia de exploração e não colônia de povoamento, como ocorreu nas colônias inglesas. Aqui, como nos trópicos, teve um caráter mercantil, “será a empresa do colono branco que reúne à natureza pródiga em recursos aproveitáveis para a produção de gêneros de grande valor comercial” (PRADO JR., 1998, p. 22).

As colônias tropicais tomam um rumo inteiramente diverso do de suas irmãs da zona temperada. Enquanto nestas se constituirão colônias propriamente de povoamento, escoadouro para excessos demográficos da Europa, que reconstituem no novo mundo uma organização e uma sociedade à semelhança do seu modelo e origem europeus; nos trópicos, pelo contrario, surgirá um tipo de sociedade inteiramente original. Não será a simples feitoria comercial que já vimos irrealizável na América. Mas conservará, no entanto, um acentuado caráter mercantil. [...] A colonização nos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais complexa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu (PRADO JR., 1998, p. 22).

Para Prado Jr, (1972), no processo histórico de constituição da nação, dois aspectos se constituem como eixos do “problema brasileiro” que dizem respeito às circunstâncias fundamentais do nascimento do país e cujas marcas ainda se fazem sentir:

O caráter originário da economia brasileira, estruturada na base da produção para o atendimento de necessidades estranhas ao país e voltado assim, essencialmente para o fornecimento de mercados exteriores; e de outro lado, o tipo de relações de produção e trabalho vigentes na agropecuária brasileira, bem como as condições materiais e morais da população trabalhadora daí derivadas, e que conservam ainda muito acentuadamente alguns dos traços nelas impressos pela tradição escravista herdada do passado colonial (PRADO JR, 1972).

Ao analisarmos a essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante, depois algodão e em seguida café para o comércio europeu (PRADO, JR. 1998, p. 23). Os ciclos de desenvolvimento da agricultura no Brasil, no período colonial, foram denominados a partir da prioridade da exportação do período, baseada nos produtos citados anteriormente.¹³

¹³ Podemos acrescentar que hoje fornecemos soja, etanol, celulose e carne bovina, suína e de frango, entre outros ao comércio mundial. O agronegócio de hoje produz *commodities* para exportação. Ou seja, o modelo

Para João Pedro Stédile (2012, p. 642), em que pese algumas interpretações específicas e divergentes, a maioria dos pesquisadores consideram ter predominado no período colonial a *plantation*¹⁴ como forma de organização capitalista na agricultura. Esse foi o desenvolvimento imposto pelos capitalistas nas colônias: a associação de grandes extensões de terras (capitanias hereditárias, sesmarias), produção para a exportação e trabalho escravo. É esta exatamente a composição do tripé que fundou a sociedade brasileira: latifúndio, monocultura e trabalho escravo.

A partir de 1930 e se estendendo por todo século XX, a economia entra na etapa do capitalismo industrial e o campo passa pelo processo de modernização com a intensificação dos investimentos capitalistas. Mas a herança colonial permaneceu, pois manteve-se a exclusão de milhares de trabalhadores rurais, os quais foram expulsos para as cidades ou migraram para as fronteiras agrícolas. Esse momento foi denominado por Graziano (1982 *apud* STÉDILE, 2012, p. 642) de “modernização dolorosa” porque desenvolveu as forças produtivas mas manteve a exclusão dos trabalhadores rurais.

Também conhecida como “Revolução Verde”, esse modelo que introduziu em larga escala de variedades modernas de alta produtividade, teve como objetivo intensificar a oferta de alimentos através de avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção (COX; PEREIRA, 2012, p. 685).

Segundo os autores Cox e Pereira (2012), os defensores da “Revolução Verde” afirmavam que somente com a melhoria das técnicas de produção seria possível acabar com a escassez e a dependência de alimentos. Dessa forma esse modelo foi concebido como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratórios, irrigação,

fundante do desenvolvimento da Agricultura no Brasil, mantém a ênfase na exportação, gerando algumas permanências na questão agrária e no modelo de desenvolvimento. Continuamos produzindo em grandes propriedades de terras monocultivos para exportação a partir dos interesses do mercado internacional.

¹⁴ A *plantation* é a forma analisada de como se deu a organização da produção capitalistas nas colônias que é a associação de grandes extensões de terras, produção para exportação e trabalho escravo. (ver no verbete Questão Agrária no *Dicionário da Educação do Campo*, p.639).

mecanização, grandes extensões de terra – conjugado com ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso.¹⁵

Nessa etapa do desenvolvimento, a agricultura passa a cumprir um papel na produção de alimentos para sustentar o modelo de industrialização, a qual representou mudança de direção do desenvolvimento estrutural, dado que muda a forma de organização econômica, política, social e cultural. Quer dizer, há uma mudança de projeto de nação, uma vez que, de “colônia e império, colonial dependente, o Brasil assume o projeto da industrialização, da Modernidade, passando a se organizar nos moldes dos países capitalistas considerados desenvolvidos” (SANTOS *et al*, 2010, p. 39).

Nesses momentos, evidenciamos um problema persistente por toda a história do Brasil que é a concentração fundiária e a não realização da reforma agrária. A reforma agrária realizada por capitalistas industriais e Estados no século XIX tinha como objetivo garantir o direito à terra e construir sociedades mais democráticas procedendo de uma distribuição mais justa de um bem da natureza. Tinha como finalidade, também, desenvolver as forças produtivas para atender ao desenvolvimento do capitalismo. No Brasil, o capitalismo se desenvolveu sem precisar distribuir as terras e realizar a reforma agrária clássica. Conforme Stédile (2012), há dois enfoques básicos sobre a natureza da questão agrária nas últimas duas décadas. O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, argumenta que:

Existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura desenvolveu muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente de produção e da produtividade agrícola (STÉDILE, 2012, p. 643).

O outro enfoque é de pensadores marxistas críticos que analisam que a forma como a sociedade brasileira organizou o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasionaram graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. Esses problemas aparecem, sobretudo:

No elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controlam 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos

¹⁵ Para conhecer mais sobre a “Revolução Verde” leia o verbete: Revolução Verde no *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART *et al*, 2012).

estabelecimentos produzem mais de 80% das *commodities* Agrícolas exportadas; na distorção do uso do nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro, que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura (STÉDILE, 2012, p. 643).

Essa estrutura econômica gera extrema desigualdade social no meio rural brasileiro, onde existe 7 milhões de pessoas que vivem ainda na pobreza absoluta e 14 milhões de adultos analfabetos. O programa bolsa família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias, é revelador da tragédia social que vive o país, afirma o autor. Além disso, a maioria dos jovens que vivem no meio rural não têm acesso ao ensino fundamental completo (oito anos), nem ao ensino médio e muito menos ao ensino superior (STÉDILE, 2012).

Nas últimas décadas, as mudanças significativas que ocorreram no desenvolvimento do capitalismo, o qual passou a ser hegemonizado pelo capital financeiro e pelas empresas privadas transnacionais que controlam o mercado mundial das principais mercadorias, também aconteceu no campo. Embora, com as mudanças ocorridas, o processo de produção de riquezas continuou sendo realizada pelo trabalho no âmbito da indústria, agricultura e do comércio, as taxas de acumulação e de divisão do lucro se concentram na esfera do capital financeiro e das grandes empresas privadas capitalistas oligopolizadas que atuam em nível mundial.

As mudanças estruturais verificadas na agricultura desde a década de 1960, mas intensificada a partir de 2003, que suplantaram a agricultura de subsistência (embora esta ainda tenha certa importância) e limitaram as possibilidades de realização da reforma agrária pela via institucional, fundamentam-se na decisão política de produzir *commodities*. O atual governo, com o modelo “desenvolvimentista”, auxilia o capital para garantir a produção de mercadorias; empenhando-se em dar garantias jurídicas, financeira, infraestrutura e apoio institucional através da abertura de negociações e mercados externos.

Na agricultura, o processo de desenvolvimento do capital resultante da implantação como reprodução automática e subserviente desse modelo econômico, cada vez mais dependente do exterior e que organiza a produção unicamente sob a forma de negócio capitalista, tomou a forma do agronegócio, provocou mudanças estruturais na forma de apropriação privada da terra e dos recursos naturais, na produção, nas condições de

realização dos mercados, na composição das classes sociais, nas relações de trabalho, na tecnologia utilizada e na produção científica e tecnológica no âmbito da pesquisa agropecuária em todo Brasil.

Sobre o atual momento histórico, a dominação planetária do capital tem trazido mudanças estruturais, entre elas a forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas. Essa forma de dominação se configura na aliança de classe entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das *commodities* (mercadorias agrícolas padronizadas). Como resultado esperado, controlam os preços e o volume das *commodities* em circulação, portanto, dominam os mercados e ficam com a maior margem da renda agrícola e do lucro produzidos.

Essa forma de organização do capital no campo chama-se *agronegócio*, representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra (fazendeiros capitalistas, modernos e latifundiários) com as empresas transnacionais, que controlam o mercado e os preços, para cumprir sua função subordinada de produzir *commodities* para o mercado internacional. E assim cumpre o papel da economia brasileira de produzir matérias primas agrícolas, minerais e energia para o centro do capital. Neste contexto, os antigos fazendeiros passam a se adaptar a esta nova fase de organização do capital na agricultura, se submetendo aos interesses do grande capital, e o latifúndio improdutivo passa a ser fronteira, ou reserva para expansão do agronegócio.

Essa alteração afeta a relação **capital e trabalho**. No campo, além do desemprego promovido pela acelerada introdução de tecnologia na agricultura, tem promovido também a subdivisão dos camponeses em duas frações de classes: agricultores familiares integrados ao agronegócio e camponeses familiares não integrados.

As relações de subordinação entre agricultores familiares e empresários agroindustriais se corporificam, sobretudo, a partir de dois modos que se complementam: a instituição de “contratos de integração” celebrados no interior das cadeias produtivas dos complexos agroindustriais (CAIs) e a filiação à Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB). Os “contratos de integração” vigoraram, sobretudo a partir dos anos 1970 e, em sua maioria, eram voltados para a engorda de animais de pequeno porte das cadeias produtivas de grandes indústrias como Sadia e Perdigão. Também se referiam à produção de grãos e a acordos entre plantadores de fumo e a indústria fumageira, dentre outros. Nesses contratos, riscos e prejuízos são sempre de responsabilidade dos agricultores familiares, cabendo às

empresas agropecuárias privilégios, garantias e lucro (BRUNO, 2016, p. 145).

A integração dos camponeses foi considerada pelo agronegócio brasileiro como a modernização na exploração do trabalho na agricultura, ao qual o camponês e toda sua família se subordinam aos interesses das agroindústrias, sem se considerarem empregados. Para Regina Bruno (2016),

A integração e exclusão são faces de um mesmo processo e se complementam na relação que as negam: o agricultor familiar “vacionado” reafirma a exclusão do agricultor familiar “sem condição”. A promessa de crédito facilitado e de acesso ao mercado para os “empreendedores familiares” aprofunda diferenças com os agricultores familiares voltados para a produção de subsistência. Ser “ordeiro” e “consciente” como atributos da postura competitiva exclui os agricultores familiares mobilizados na luta por direitos e por isso considerados “desordeiros” e “inocentes úteis”. O pequeno agricultor familiar proprietário de terra produzindo para o mercado interno quase sempre esteve presente na pauta das prioridades econômicas e políticas das elites rurais agroindustriais no país. “Embora em nenhum momento tenha sido visto como alguém em pé de igualdade com os grandes proprietários de terra e empresários agroindustriais” (BRUNO, 2016, p.152)

A mudança na relação capital e trabalho, no campo social, têm aumentado também a pobreza, a fome e a miséria. Além disso, a forma padronizada de produzir das grandes corporações e complexos agroindustriais que exportam para todo o mundo tem levado à destruição de hábitos e culturas alimentares com a introdução de alimentos transgênicos e do uso intensivo dos agrotóxicos, resultando em um aumento considerável de novas formas de doenças e epidemias.

Segue, desta forma, a ordem da “*modernização conservadora*” em uma nova etapa, mantendo intacto o tripé que deu base para o desenvolvimento da agricultura no Brasil: grande propriedade da terra, produção em grandes extensões, ou seja, a *Plantation* ou simplesmente monocultura agroexportadora. Essa forma impôs a racionalidade do capital através da produção em escala em áreas contínuas e do monocultivo com o objetivo de obter produtividade máxima do trabalho e maior rentabilidade econômica. Para isso, substituem a força de trabalho pela mecanização intensiva.

Com a crise internacional do capitalismo a partir de 2008, percebeu-se uma ofensiva de entrada de capital estrangeiro, tanto do capital financeiro como do fictício, que migrou do hemisfério norte para o hemisfério sul. Esses capitais foram investidos na agricultura, na apropriação privada da natureza (terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol), bem como no controle de *commodities* (soja, milho,

laranja, cacau, aves, suínos, carne bovina, etc.). No caso do Brasil, as estatísticas revelam que no período de 2008-2012 ingressaram no país ao redor de 80 bilhões de dólares de capital financeiro estrangeiro para aplicar na aquisição de bens da natureza.

Somado a isso, as 50 maiores empresas agroindustriais de capital estrangeiro e nacional passaram a controlar praticamente todo comércio das *commodities* agrícolas no Brasil e, indiretamente, a composição da oferta agropecuária do país. Houve uma crescente centralização do capital que atua na agricultura: uma mesma empresa controla sementes, fertilizantes, agroquímicos, o comércio, a industrialização de produtos agrícolas e na produção e o comércio de máquinas agrícolas.

Apesar de toda a força política e econômica do agronegócio no Brasil e do mito da produção e produtividade, os dados do IBGE de 2006 apresentam números que questionam esta supremacia do setor:

Tabela 1: Produção da agricultura familiar camponesa – censo 2006 - IBGE

Questões	Agricultura Camponesa	Agronegócio
Propriedade	84%	25%
Terras	15%	75%
Pessoal ocupado em %	74,6%	25,4%
Pessoal ocupado em nº	12,3 Milhões	4,2 milhões
Valor bruto da Produção	38% 54,0 Bilhões	62% 89,0 Bilhões

FONTE: IBGE (2006).

A produção da agricultura camponesa e familiar, segundo o censo de 2006, quebra uma série de mitos que marginalizam, do ponto de vista econômico, a economia produzida pelos camponeses e agricultores familiares como, por exemplo: a agricultura familiar que produz 87% da mandioca produzida no Brasil, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo, 16% da soja, 59% do leite, 60% do suíno, 50% de aves, 30% de pecuária.¹⁶

¹⁶ Segundo o IBGE, o Censo Agropecuário de 2006 teve como objetivo medir as alterações que ocorreram no campo desde o último censo realizado em 1996. A diferença é que, pela primeira vez na história do Brasil, a pesquisa investiga, também, a agricultura familiar. Ao conhecer quantos são, onde estão e o que produzem os agricultores e empreendedores familiares rurais no país, quando constata a importância das diversas formas de agricultura camponesa para economia agrícola, mercado, emprego de força de trabalho e produção. Ainda segundo o IBGE, só agora em 2 de outubro de 2017, portanto 11 anos depois, foi lançado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística um novo Censo Agropecuário e deverá ser realizados nos próximos cinco meses. Os primeiros resultados deverão ainda ser divulgados durante o ano de 2018.

Embora a agricultura camponesa tenha um papel importante na produção de alimentos, o que interesse para o Estado é o saldo da balança comercial. Dessa forma, pode-se dizer que foi perdido mais um ciclo importante da história sem resolver ou remover os principais problemas agrários do Brasil: Aa questão da concentração de terra e o modelo de desenvolvimento agrícola, baseado na monocultura agroexportadora. Ao contrário, essas contradições têm aprofundado os conflitos agrários com impactos negativos na vida dos povos do campo, das florestas e das águas, causando degradação dos recursos naturais, superexploração dos trabalhadores e violência, impactando diretamente nas cidades.

A não prioridade do Estado brasileiro em realizar a reforma agrária e as consequências sofridas pelos diversos sujeitos do campo por esse modelo expropriador e especulativo fez com que os movimentos de luta pela terra, não obstante suas múltiplas particularidades, se rearticulassem, construindo uma unidade em torno do denominador comum – a expansão sem limites do agronegócio sobre as terras e territórios dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

Essa articulação das lutas das diversas organizações, mesmo reconhecendo que há uma diversidade de táticas e estratégias, busca nessa unidade construir um processo de resistência contra seu inimigo comum: o capital/agronegócio. No manifesto do Encontro Unitário dos trabalhadores, trabalhadoras e povos do campo, das águas e das florestas (Encontro Unitário Camponês), realizado em Brasília, de 20 a 22 de agosto de 2012, foi reafirmada a luta por um desenvolvimento com sustentabilidade e focado na soberania alimentar e territorial, a partir de quatro eixos:

a) Reforma Agrária ampla e de qualidade, garantia dos direitos territoriais dos povos indígenas e quilombolas e comunidades tradicionais: terra como meio de vida e afirmação da identidade sociocultural dos povos, combate à estrangeirização das terras e estabelecimento do limite de propriedade da terra no Brasil; b) Desenvolvimento rural com distribuição de renda e riqueza e o fim das desigualdades; c) produção e acesso a alimentos saudáveis e conservação ambiental, estabelecendo processos que assegurem a transição para a agroecologia; d) Garantia e ampliação de direitos sociais e culturais que permitem a qualidade de vida, inclusive a sucessão rural e permanência da juventude no campo (Encontro Unitário Camponês, 2012).

O referido encontro buscou reeditar/homenagear o I Congresso Camponês, ocorrido em Belo Horizonte, em 1961. O Seminário Nacional de Educação do Campo, promovido pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, de 15 a 17 de agosto, três dias antes do Encontro Unitário Camponês. Não por acaso, o motivo que tem provocado a união desses lutadores são as ofensivas do capital no campo e o abandono do Estado na realização da Reforma Agrária. O Encontro Unitário teve como objetivo motivar e provocar um amplo processo de reflexão com suas bases e unificar as lutas e as pautas de reivindicações e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) se constitui na retomada da articulação das organizações para unificarem as ações da EdoC.

Tanto o Encontro Unitário Camponês como o Encontro Nacional promovido pelo FONEC buscam afirmar um sujeito histórico – portador de demandas políticas, de direitos reconhecidos pelo Estado democrático brasileiro, mas na prática negados sistematicamente.

Atualmente, fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica, campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade (SANTOS et al, 2010).

3.2 O desenvolvimentismo em debate: contextualização histórica

A questão agrária no Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, cumpriu um papel no processo de industrialização, como produtor de alimentos que compõe a cesta básica, para vender mais barato para os trabalhadores, como forma da indústria baratear o custo da força de trabalho. Essa mudança de direção do desenvolvimento representou uma mudança estrutural na forma do desenvolvimento, dado que muda a forma de organização econômica, política, social e cultural.

Quer dizer, há uma mudança de projeto de nação, uma vez que, de colônia e império colonial dependente, o Brasil assume o projeto da industrialização, da

modernidade, passando a se organizar nos moldes dos países capitalistas considerados desenvolvidos (SANTOS et al 2010, p. 39)

Para Santos *et al* (2010), este projeto traz consigo a visão de desenvolvimento como crescimento econômico e avanço tecnológico alicerçado:

a) nas relações de produção capitalistas: compra e venda da força de trabalho, ou seja, na exploração do trabalho pelo capital; b) na constituição do Estado de direito, cuja democracia é apenas representativa e, c) numa visão social de mundo que dissemina os valores burgueses do individualismo, do consumismo, da valorização da ciência e da técnica, e de uma escola cujo papel é o de preparar cada vez mais para o mercado de trabalho (SANTOS, *et al.* 2010, p. 40).

Esse processo de modernização do Brasil é acompanhado do debate sobre o tipo de desenvolvimento e da forma como ocorreria. Neste contexto, surge a tese do desenvolvimentismo. Essa organização econômica se propõe a ser menos dependente do mercado externo e de fortalecimento do Estado e do capital nacional. Para Mendonça (1988, p 36), essa ideia de nacionalismo, em que pese as controvérsias, traduzia-se na ideia de industrialização como correlata à de independência econômica, sendo necessária, para realizar-se na prática, de formulação de novas estratégias políticas que promovessem a ruptura com a subordinação aos países dominantes em nível de capitalismo mundial.

Essas análises partem da ideia de que a economia brasileira teria uma estrutura pouco diversificada e desintegrada do setor primário exportador mais dinâmico que em sua grande maioria tem como origem a monocultura agroexportadora e, ao mesmo tempo, é atrasada do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas e da brutal concentração de renda e da riqueza.

O diagnóstico Cepalino indicava a adoção de políticas de diversificação econômica, basicamente via industrialização, para os países subdesenvolvidos, como meio para que o mercado interno passasse a ser o motor da acumulação e do crescimento, em lugar de demanda externas de produtos primários. No entanto, não bastava somente a ação do mercado, “seria importante a intervenção do Estado no planejamento, na indução, no financiamento e como investidor direto, para que o processo de industrialização se efetivasse” (MOTA, et al, 2010, p. 155-156).

Para as autoras, o diagnóstico da Cepal era que as economias dos países não desenvolvidos tinham uma estrutura econômica pouco diversificada e integrada, ainda que apresentassem um setor agroexportador dinâmico. Porém, dizem elas, não estava sendo capaz de transferir progresso técnico para os demais setores da economia, nem mesmo de

absorver a força de trabalho e de proporcionar ganhos reais de salário, como nos países desenvolvidos, cuja estrutura econômica, baseada em produtos industriais, tinha capacidade de generalizar o progresso técnico e permitir ganhos reais de salários (MOTA, *et al*, 2010).

Em síntese, as autoras caracterizam o desenvolvimentismo como sendo,

O projeto de superação do subdesenvolvimento através da industrialização integral, por meio de planejamento e decidido apoio estatal” (Bielschowsky, 1996, p.33). Ou seja, uma ideologia econômica que sustentava o projeto de industrialização integral, com participação do Estado como forma de superar o atraso e a pobreza dos países e dos países desenvolvidos. (MOTA, *et al*, 2010, p. 156).

Isso porque o desenvolvimentismo Cepalino representou uma ruptura com a ideologia do desenvolvimento difundido pelos Estados Unidos através de seus aparelhos privados de hegemonia a qual a própria Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) era a sua representante. Porém a CEPAL, embora cumprisse a missão de difundir a ideologia do desenvolvimento, não a fez seguindo os mesmos passos da *‘development economics’*, mas fincaram seus pilares no estudo da realidade concreta da América Latina, o que se deveu à própria conjuntura latino-americana do pós Segunda Guerra, bastante propícia para o enraizamento e hegemonia do “desenvolvimentismo” (PRADO, s/d, p.8).

O desenvolvimentismo cepalino levou a cabo uma transformação crucial de toda a discussão sobre o desenvolvimento e subdesenvolvimento, criando propostas, conceitos e variáveis que até aquele momento não faziam parte do repertório de análise sobre a América Latina. Deterioração dos termos de troca, industrialização via substituição de importações, divisão centro-periferia, entre outras noções: todos esses são termos que surgiram das análises da CEPAL e não perderam vigência até hoje (PRADO, s/d, p.9).

Um dos acalorados debates travado neste contexto histórico, em tela, vai ser a respeito do subdesenvolvimento que, juntamente com o combate ao anticomunismo, vai conduzir as políticas norte-americanas do desenvolvimento no período da Guerra Fria. A difusão da ideologia do desenvolvimento expressava os interesses imperialistas dirigidos pelos Estados Unidos, entre os quais a contenção do (suposto) comunismo das lutas anticoloniais e anti-imperialistas (LEHER, 2012, p.11).

Segundo Prado (s/d, p. 3), Harry Truman¹⁷, presidente dos Estados Unidos, em seu discurso após fazer um apelo anticomunista em defesa da “democracia”, afirma que sua política pela paz e a liberdade se centraria em quatro pontos, dos quais o quarto é o mais importante. Uma chamada para que os Estados Unidos se envolva em um novo e corajoso programa para tornar os benefícios dos avanços científicos e do progresso industrial acessíveis, visando à melhoria e o crescimento das áreas subdesenvolvidas. Com isso, Truman inclui ao debate do desenvolvimento o termo subdesenvolvimento, este associado à ideia de etapa do desenvolvimento de modo que o subdesenvolvimento começou a cumprir o papel semelhante ao que antes era representado pela “barbárie”, pelo “atraso” (PRADO, s/d, p.3).

Geralmente supunham que se desenvolver implicava seguir determinadas metas gerais, correspondentes a uma etapa progressiva, cujo modelo era abstraído a partir das características das “economias desenvolvidas”. Em termos metodológicos, o subdesenvolvimento era medido pela “falta” de desenvolvimento e este era representado por uma série de indicadores – produto interno bruto, renda per capita, índices de alfabetização, taxas de mortalidade infantil, esperança de vida, etc. Em muitos casos, adotavam uma metodologia essencialmente descritiva, com pouquíssima capacidade explicativa, gerando no fundo uma tautologia: a economia que apresentasse determinados indicadores era subdesenvolvida e, no inverso, era subdesenvolvida porque apresentava tais indicadores (PRADO, s/d, p. 7).

Corroborando com essa análise, Roberto Leher (2012, p.11) afirma que os estudos sobre o desenvolvimento estavam guiados por uma perspectiva evolucionista, em que todos os países passariam inevitavelmente por etapas do desenvolvimento na definição de Rostow, citado por ele, que seriam: subdesenvolvidos, em desenvolvimento, desenvolvido. Para Leher: “a ideologia do progresso, nesse sentido, foi crucial para fortalecer a ideia do *continuum* do tempo e a teleologia de que todos os países que optarem pelas políticas pró-imperialistas chegarão ao desenvolvimento” (LEHER, 2012, p.11).

Para Francisco de Oliveira (2003, p. 128), o termo subdesenvolvimento não é neutro, ele revela, pelo prefixo “sub”, que a formação periférica assim constituída tinha lugar numa divisão internacional do trabalho capitalista, portanto hierarquizada, sem o que

¹⁷ Discurso proferido pelo então presidente dos Estados Unidos Harry Truman em 20 de janeiro de 1947. Ver em Prado.

o próprio conceito não faria sentido. Mas, ressalva ele, que não é etapista no sentido stalinista nem evolucionista.¹⁸ O subdesenvolvimento, nos termos do autor:

Não se inscrevia numa cadeia de evolução que começava no mundo primitivo até alcançar, por meio de estágios sucessivos, o pleno desenvolvimento. Antes tratou-se de uma singularidade histórica, a forma do desenvolvimento capitalista nas ex-colônias transformada em periferia, cuja função histórica era fornecer elementos para a acumulação de capital no centro. Essa relação, que permaneceu apesar de intensas transformações, impediu-a precisamente de “evoluir” para estágios superiores de acumulação capitalista; vale dizer, para igualar ao centro dinâmico (OLIVEIRA, 2003, p. 126).

Esse será um momento rico de discussão sobre o desenvolvimento na América Latina, com rupturas com a chamada teoria etapista do desenvolvimento. Além disso, segundo Prado (s/d), contribuíram – uns mais, outros menos – para avançar no sentido de analisar, já não mais “como se desenvolver” dentro do sistema mundial capitalista, mas como este mesmo sistema “se desenvolve” através de uma articulação desigual entre os países imperialistas e países dependentes. Esse debate gerou uma diversidade de interpretações em torno da teoria da dependência. Prado (s/d) recupera uma síntese feita por Marini (PRADO, s/d, p.12), nos mostra três vertentes de análise do conceito de dependência:

i) uma dependência era vista como uma relação estrutural que ligava o desenvolvimento e subdesenvolvimento, portanto, quanto mais desenvolvimento capitalista, mais dependência (daí a fórmula de Andre Gunder Frank: “desenvolvimento do subdesenvolvimento”; ii) o imperialismo não era um elemento externo, mas constitutivo da dependência, de modo que, para romper com a dependência, era preciso enfrentar o imperialismo, o que relacionava a luta antiimperialista com a luta anti-capitalista; e iii) na medida em que a dependência era uma relação estrutural, não existia apenas uma dependência externa, mas sim uma articulação de classes internas que mantém e se beneficia da dependência. Esse seria, por assim dizer, o mínimo múltiplo comum das inúmeras análises produzidas em torno da categoria de dependência (PRADO, s/d, p.12).

¹⁸ Segundo Oliveira (2003, p. 126), [um certo marxismo], dispondo do mais formidável arsenal de crítica à economia clássica, tem uma teoria do desenvolvimento capitalista na própria teoria da acumulação de capital, mas falhou em especificar-lhe as formas históricas concretas, sobretudo em relação à periferia. Quando o tentou, obteve alguns dos grandes resultados de caráter mais geral, com a “via prussiana” e a “revolução passiva”. Mas por muito tempo um “evolucionismo” marxista esteve em larga voga, o que resultou numa raquítica teoria sobre a periferia capitalista, dentro das etapas de Stalin, do comunismo primitivo pré-classes ao comunismo pós-classes. No caso latino-americano esse “etapismo” levou a equívocos de estratégia política, e a teoria do subdesenvolvimento era considerada “reformista” e aliada do imperialismo norte-americano.

Para Miriam Limoeiro-Cardoso (1997b), com estudos aprofundados na teoria de Fernandes, a ideologia do desenvolvimento credita os nossos males à falta ou à insuficiência de “desenvolvimento”. Desta forma,

Propõe, então, que os resolvamos ingressando, e aceleradamente, no processo de desenvolvimento, o que nos garantiria um futuro próspero e promissor, mais e melhor integrado ao circuito internacional de desenvolvimento, o que proporcionaria acentuada melhoria da nossa posição nesse cenário, conseqüentemente, o nosso verdadeiro problema não deveria ser senão o “desenvolvimento” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997b, p.3).

A teoria Cepalina vai contribuir para romper com essa tese, visto que o atraso econômico se explica pela difusão desigual do progresso tecnológico induzida pelo funcionamento hierárquico e assimétrico das relações entre economias nacionais que se haviam integrado de maneira diferenciada aos centros cíclicos da economia mundial (FIORI *apud* PRADO, s/d, p. 8).

Tal como havia ocorrido, em seu momento, com a *economia do desenvolvimento* e a controvérsia do *subdesenvolvimento*, ocorre agora com a categoria da *dependência*, a qual dominará a disputa no campo político ideológica pela caracterização da América Latina, do final dos anos 1960 até início dos 1970. Essa disputa, além de ser orientadora de determinadas propostas políticas, gerou também uma imensidão de escritos. Na afirmação de Prado (s/d, p.11), “não há dúvida [...] de que foram as teorias da dependência que interpretaram mais fielmente o clima político e intelectual latino-americano dos anos 1960”. Corroborando com essa análise Traspadini (1999) afirma que:

A corrente dependentista deu margem a várias vertentes de pensamento, não se tornando dessa forma homogênea em seus postulados básicos se por um lado existe a perspectiva da integração subordinada de Cardoso, por outro há a perspectiva da dialética da dependência e da super-exploração do trabalho de Marini, dos conglomerados multinacionais de Teófilo dos Santos e a teoria do desenvolvimento do subdesenvolvimento de Gunder Frank. (TRASPADINI, 1999, p. 69).

Para Traspadini (1999, p. 69), o pensamento de Fernando Henrique Cardoso esteve mais vinculado à ideia de (inter)dependência, postulando a necessidade de um desenvolvimento integrado, ou seja, desenvolvimento subordinado ao capital internacional. Traspadini analisa que, para Cardoso,

O desenvolvimento dependente e associado seria a única alternativa para que estas economias conseguisse obter ganhos no comércio internacional, uma vez que a internacionalização das economias e tendências à unificação dos mercados tornar-se-ia um pressuposto fundamental da

nova perspectiva imperialista. Ao invés de lutar contra a atual ordem mundial, tornar-se-ia condição *sine qua non* juntar-se a ela para que se consiga conciliar as crises e os ganhos mundiais com vantagens competitivas que as empresas pretendem adquirir internamente. (TRASPADINI, 1999, p. 70)

Portanto, conclui Traspadini:

A nova situação de dependência estaria centrada na nova dinâmica do processo capitalista, uma vez que a relação entre nações teria deixado de ser meramente uma troca entre países de produtos primários e manufaturados, passando a ser efetivada pelo investimento direto estrangeiro no interior das economias periférica. A dependência, então, assumiria uma nova configuração, dada que a integração entre os países permitiria uma nova forma de desenvolvimento sustentada em um rearranjo de prioridades atribuídas ao tripé do desenvolvimento: capital privado, capital internacional e Estado. (TRASPADINI, 1999, p. 70).

Para Limoeiro-Cardoso (1997b), os dependentistas denunciam a dependência, mas a própria forma como pensam e como formulam a sua denúncia encaminha não para o enfraquecimento da dominação, mas para o seu fortalecimento pela via interna, buscando a construção de um consenso nacional em torno da burguesia local e sob a direção dela. Assim, sob a aparência de uma crítica radical, se esconde a submissão ao projeto hegemônico do capital, por meio do fortalecimento da fração local deste capital, como se tal fortalecimento por si só e sem pressão dos demais setores da sociedade conduzisse à autonomização nacional. Neste sentido, conclui: “o recurso à nação é usado como camuflagem dos mecanismos diretos de dominação, que ocorrem a partir da produção enquanto exploração e dominação do trabalho” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997b, p. 15).

Florestan não se alinha à corrente dependentista Cepalina. Ao criticar a teoria do subdesenvolvimento, ele cria o conceito de *Capitalismo Dependente*. Esse conceito está relacionado como a forma que o capitalismo se desenvolveu na periferia. Assim, ele estabelece uma relação na construção do seu objeto científico entre a generalidade e a especificidade. Como generalidade, encontra o capitalismo; como especificidade, a forma que esse capitalismo ganha em situações concretas.

Para Chico de Oliveira, no plano teórico, o conceito de subdesenvolvimento como uma formação histórico-econômica singular, constituída de forma polarizada em torno da oposição formal de um setor “atrasado” e um setor “moderno”, não se sustenta como singularidade [...], a oposição na maioria dos casos é tão somente formal: de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que

o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado” [...] (OLIVEIRA, 2003).

E, com isso, abre um novo caminho, o qual não foi trilhado pelos dependentistas mais influentes. [...] Enquanto a questão da heteronomia é tratada no plano das relações entre nações, as análises se perdem na abstração, porque quem projeta, promove e controla a organização e a transformação da expansão capitalista não são nações, é o capital (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997a, p.2). Para a autora, com estudos em Fernandes:

Esta identificação é de fato um argumento usado pelo setor local da burguesia em busca de adesão “nacional” ao projeto de desenvolvimento que apresenta como seu, mas no qual cumpre o papel de parceira, ainda que parceira menor e subordinada, do grande capital internacional. O que está em jogo, segundo Florestan, é o desenvolvimento do capital financeiro nas condições específicas de países dependentes, que Florestan identifica como “sobreapropriação repartida do excedente econômico” (FERNANDES, 1971, p. 57) (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997b, p.10).

Para alcançar esta apropriação excedente do excedente econômico, as burguesias locais exacerbam a expropriação e a exploração do trabalho, ou seja, criam expropriação e exploração também excedente. Na análise de Limoeiro-Cardoso (1997b), isso acontece porque há:

1) o forte entrelaçamento entre ordem econômica capitalista (internacional) e a ordem social local das sociedades dependentes, por meio das classes sociais, num processo que é complexo e composto, mas não é duplo nem dual; 2) a exacerbação da exploração capitalista do trabalho nas sociedades heterônomas, em consequência mesmo no entrelaçamento da ordem internacional com a ordem local e que é característico da condição heterônoma (LIMOEIRO-CARDOSO, 1997b, p. 10).

3.2.1 Elementos para pensar o lugar da educação em um contexto desenvolvimentista

Retomando a epígrafe que abre esse capítulo, parafraseando Frigotto, nos perguntamos: que projeto de educação apresenta-se como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e na qual o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo, entre outros elementos, não são obstáculos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e dela se alimenta? (FRIGOTTO, 2009a, p. 21). Ou seja, um capitalismo que se

desenvolveu prescindindo da educação, quando teve que ampliar o acesso à educação para as camadas populares o fez de forma dual, ou como diz Algebaile (2009), se amplia para menos.

Para Freitas e Biccás (2009):

Ao mesmo tempo em que a ampliação do acesso indicou vitórias inerentes à democratização na ocupação dos lugares onde os bens da cultura escolar se dão à partilha, uma série de subordinações sociais restringiu o alcance desse ganho político. Essa restrição na “qualidade do ganho” se deu na medida em que a expansão muitas vezes foi assimilada socialmente como conquista de um direito, mas também foi percebida como aquisição de um serviço precário oferecido às pessoas. Consideradas muitas vezes indistintamente como “pobres que vivem em situações precárias” (FREITAS e BICCÁS, 2009, p. 19).

Essa realidade é resultante da forma dependente que o capitalismo se desenvolveu aqui, fruto de uma dupla articulação em que os determinantes que vem de fora para dentro, se reproduz de dentro para dentro, de forma desigual e combinada. Essa forma desigual e combinada, na educação, vai se configurar na forma dual que combinará altas taxas de analfabetismo com altas taxas de escolaridades. Além da dualidade na oferta, há também uma assimetria entre a educação urbana e a educação rural.

Essa assimetria encontra-se nas *Raízes do Brasil*, onde a elite brasileira nunca considerou os camponeses como pessoas de direito e produtores de saberes e conhecimentos, muito menos como capazes de acessar outras formas de conhecimento técnico e científico. “*O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros*”. (HOLANDA, 2003, p. 83). Aos camponeses cabia o trabalho braçal, árduo e qualificado como inferior. Corroborando com essa análise Mendonça (s/d,) nos diz que:

as sociedades de classes têm seu sistema de ensino marcado pela dualidade enquanto expressão assimétrica das relações sociais e de poder. Esse traço se agudizou, sobretudo, sob a égide do capitalismo e, no caso da sociedade brasileira, assumiu caráter extremamente doloroso ao longo de toda a sua história. Se, por um lado, é fato que, no decorrer do século XX, nossa Educação experimentou grandes alterações, complexificando-se proporcionalmente às alterações no padrão de modernização, por outro, sua natureza dual se manteve como característica basilar, refletindo o permanente favorecimento à acumulação capitalista. (MENDONÇA, s/d, p. 1)

Além do dualismo assimétrico, existe um outro fator tratado pelo Frigotto (2010), o fato da burguesia brasileira nunca ter colocado o projeto de uma escolaridade e formação

técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (FRIGOTTO, 2010, p. 29). Essa condição chegou a ameaçar o próprio desenvolvimento capitalista fazendo com que na década de 1950 o tema do desenvolvimento estivessem tão atrelado à educação, que chegou a ser colocado como condição inclusive para a sobrevivência do capitalismo (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 140).

Estava em andamento um processo de expansão crescente do acesso à escolarização. A “razão desenvolvimentista”, porém, impregnava a maioria das análises em circulação e estas se esforçavam em demonstrar que sem outros números educacionais sequer capitalismo teríamos em lugar tão atrasado, ou melhor subdesenvolvido. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 140).

Para muitos intelectuais ligados à educação, a industrialização, “mãe do desenvolvimento”, foi apresentada como se fosse componente da cultura nacional, por assim dizer, mais elaborada. Nesse cenário, muitas vezes o analfabetismo foi indicado como peça fundamental dos diagnósticos que explicavam as causas de nosso atraso educacional. Ao redor da noção de atraso, giravam representações do anacronismo de nossas estruturas educacionais. E em relação ao tema desenvolvimento tudo passou a ser considerado anacrônico. Esse anacronismo dizia respeito às estruturas administrativas e às instâncias de formação intelectual e profissional vigente (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 24).

Aqui, há um deslocamento da justificativa do atraso que está relacionado à forma desigual e combinada em que o capitalismo se constituiu na América Latina, e de modo particular no Brasil, para uma atribuição das condições sociais da população. De vítima do sistema passam a ser culpadas pelo atraso do Brasil. Isso aconteceu, na análise Mendonça (2007),

Na medida que a abolição propiciou o esboço de um mercado de trabalho no país, produzindo homens juridicamente livres e teoricamente dotados de mobilidade, o fundamento das tradicionais representações acerca do *atraso* da agricultura brasileira deslocou-se da Natureza para o Homem, isto é para o tipo de trabalhador rural egresso da escravidão (MENDONÇA, 2007, p. 23).

Esse deslocamento de culpabilidade marca a forma de análise das condições sociais e geográficas, as quais são atribuídas às regiões e sua população como os causadores das desigualdades, ou do atraso. Desse modo, dado o desenvolvimento desigual e combinado entre regiões, sul, sudeste *versus* norte nordeste, teremos como reflexo dessa *dupla*

articulação, essa assimetria no campo educacional também entre as regiões, em que as altas taxas de analfabetismo e a baixa escolaridade estão nas regiões norte e nordeste, e a estes são colocados como causadores dessa assimetria. A região é atrasada, porque seu povo é atrasado, ou *vice-versa*.

O reflexo dessa situação pode ser verificado na educação, pois no Brasil, mesmo com o direito à Educação estar garantido na Constituição Federal, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2011).

A sua efetivação plena está longe de acontecer. Os dados do censo de 2010 revelam que, no Brasil, 18 milhões de pessoas são analfabetas. No meio rural, a taxa de analfabetismo entre os adultos é de 23,2 %, enquanto na área urbana chega a 7,3%. Essa realidade se repete também no grau de escolaridade entre a população urbana e rural, conforme dados do IBGE, (2010): são 7,5 anos em média de escolarização para pessoas com 15 anos ou mais, variando entre regiões e segmentos sociais. Esses números se agravam entre pessoas que vivem no campo (4,8 anos), e negros (6,7anos). Os dados abaixo mostram essa desproporção também entre regiões.

Tabela 2: Média da escolaridade da população brasileira por regiões – Censo IBGE 2010

Regiões da Federação	Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade – Total	Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade – Urbana	Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade – Rural
	2011	2011	2011
Brasil	7,7	8,2	4,8
Norte	7,1	7,8	4,8
Nordeste	6,5	7,3	4,2
Sudeste	8,3	8,5	5,4
Sul	8,0	8,4	5,9
Centro Oeste	8,1	8,4	5,5

Fonte: IBGE/PNAD (2010)

Evidentemente, a educação pública que temos resulta das leis e do poder configurador que delas emanam, mas também resulta das assimetrias políticas entre as pessoas que têm ganhos diferenciados, entre seguimentos populacionais que se

diversificam pela origem, entre brancos e não brancos, entre homens e mulheres, e entre adultos e crianças (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 18).

Para Guedes (2012, p. 110), embasada em Saviani, é justamente em nome da democracia e de seu espírito universalizante que a educação assume um caráter dual, pois quando a burguesia torna-se classe dominante a escola passa a legitimar a desigualdade, trocando o fundamento da igualdade essencial, pelo discurso dos homens essencialmente diferentes, sendo primordial o respeito a essas diferenças, discurso típico do fim do século XIX e começo do século XX, que acaba por “legitimar nas palavras de Saviani (2008, p. 38) as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios”.

Nossa herança histórica, como mostra o pensamento social crítico, tem produzido relações sociais onde a classe dominante brasileira se quer conseguiu completar a revolução burguesa. Fato este que colimou, ao longo do século XX, a definição de uma sociedade de capitalismo dependente onde combinam-se a altíssima concentração de renda com a pobreza da maioria, alto desenvolvimento e atraso, alta escolaridade e analfabetismo, trabalho informal, etc. (GUEDES, 2012, p.110).

Uma das determinações está no fato de as classes dominantes não poderem ceder terreno no campo da educação escolarizada sem arriscarem-se a permitir que as classes trabalhadoras, os estratos radicais ou proletarizados das classes médias, ganhem acesso à técnica de controle, de competição, de conflitos que ameaçam de maneira crescente os que mandam. (FERNANDES,1993, p.7). Assim, desmistifica, como assegura Algebaile, que as debilidades do Estado não estão atribuídas ao atraso, mas é ele funcional a um tipo de poder que freia as mudanças sociais para manter privilégios (ALGEBAILLE, 2005, p,100).

3.3 (Neo)desenvolvimentismo no Brasil: reflexões atuais

Entre o período *desenvolvimentista* tratado anteriormente e o *neodesenvolvimentista*, que corresponde de 1980 a 2003, tivemos o neoliberalismo, com sua expressão mais avançada no Brasil nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sua fase de consolidação e esgotamento.

Para Traspadini (1999), na teoria da (inter) dependência, não há contradição entre o que FHC, escreveu e no que ele executou como presidente, como o sugere na célebre frase: “*Esqueça tudo que eu escrevi*”. Para a autora, as produções teóricas de FHC não entram

em contradição com o que seu governo concretizou: a inserção subordinada da economia brasileira ao capital internacional que, ao contrário das promessas originais, bloqueia qualquer capacidade de desenvolvimento e termina comprometendo a própria democracia. Afirma a autora: “a teoria da dependência, na versão elaborada por Cardoso e Faletto, está na realidade comprometida com uma relação de *interdependência* com o capital internacional que, na prática, significa uma relação subordinada” (TRASPADINI, 1999, p. 22). Em outras palavras,

Nos anos 90, ao tornar ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e, posteriormente, presidente da República, Fernando Henrique Cardoso realizava modificações econômicas – fundamentais, na sua visão – para estruturar uma proposta de desenvolvimento para o país. Estabilidade da moeda – às custas da sobrevalorização cambial e de alta taxa de juros –, redução do papel produtor e regulamentador do Estado na economia – privatização – abertura econômica e exposição das empresas nacionais à concorrência imediata com as multinacionais, tornaram-se as metas fundamentais do governo Fernando Henrique Cardoso. (TRASPADINI, 1990, p.22)

Da era FHC para os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, foco dessa pesquisa, diversos analistas políticos afirmam que o modelo macro econômico não foi alterado com a mudança de governo, manteve-se sua lógica centrada nos ganhos especulativos ligados ao capital financeiro. O padrão de desenvolvimento adotado pelo governo Lula da Silva, e assumido pelo governo Dilma Rousseff (primeiro mandato)¹⁹, foi denominado por alguns e cientistas políticos como neodesenvolvimentista. “Esse modelo é sustentado pela combinação de financeirização, crescimento econômico e políticas sociais compensatórias” (MOTA, 2012, p 22).

Algumas análises apresentam o neodesenvolvimentismo como alternativa ao neoliberalismo, em que os anúncios sobre crescimento econômico passaram a ser associado ao de desenvolvimento social, (MOTTA, s/d p. 9). Neste sentido, conceitua Boito Jr (2012): o *neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal*. Para ele, em relação ao velho desenvolvimentismo, essa nova política de crescimento apresenta taxas de crescimento econômico menor, dá importância menor ao mercado interno, e, no tocante à renda, é menos distributiva e aceita passivamente o papel subordinado da economia brasileira na divisão internacional do trabalho (BOITO JR. 2012). Ou ainda,

¹⁹ O segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff tem sido marcado pelo esgotamento do modelo adotado pelo presidente Lula.

A proposta “Novo-desenvolvimentista” vai ao encontro da proposta de desenvolvimento disseminada pelos principais organismos multilaterais – conciliar Estado, mercado e sociedade civil; exercer um Estado eficiente, governado por gerentes “autônomos e responsáveis perante a sociedade” nas intervenções aos males do capitalismo, como defende Bresser-Pereira (2004); promover políticas de redução da pobreza da ampla massa de trabalhadores; criar parcerias público-privadas, com empresas, bancos e organizações empresariais e da sociedade civil para colaborar nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da “questão social” e na eficácia das instituições estatais, entre outras “ações articuladas”. (BOITO JR, 2012, p.)

Em síntese, o neodesenvolvimentismo se baseia em um Estado com três características base: investidor, financiador e social, conforme explicação, a seguir:

Estado investidor: se manifesta no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com um conjunto de grandes obras de infraestrutura para alavancar o desenvolvimento do país; b) Estado Financiador: impulsiona a constituição de fortes grupos econômicos, de grandes multinacionais brasileiras com capacidade competitiva no mercado internacional, através do BNDES (ajuda na fusão entre as empresas. Como é o caso da Perdigão-Sadia); c) Estado Social: diminuidor da pobreza e miséria, como Programa bolsa-família, política compensatória e não emancipatória (propaganda do projeto “Brasil Sem Miséria”, sem nenhuma reforma estruturante) (CEZIMBRA, et al, 2012, p. 18).

Para Filgueiras; Gonçalves (2007), a política social do governo Lula, tal como a sua política econômica, é também de natureza liberal, coerente com o modelo econômico vigente. Serve como poderoso instrumento de manipulação política de uma parcela significativa da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que permite um discurso “politicamente correto”. Para ele, o principal eixo da atual política social é o Bolsa Família, programa que resulta em uma política assistencialista, com grande potencial clientelista (FILGUEIRAS; GONÇALVES. 2007, p. 27).

[...] Essa política social combina perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho com programas focalizados e flexíveis de combate à pobreza. Ambos regidos pela mesma lógica: o curto prazo, o imediatismo inconsequente, intervenções pontuais e precárias, que, para não se contrapor à “ordem econômica neoliberal”, subordinam-se ao reino da conveniência, sem mudar e sem intervir nas causas estruturais dos problemas da sociedade brasileira (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 27).

Isso porque a opção do governo Lula, indicada já na *carta ao povo brasileiro* apresentada nas eleições de 2002, não foi o de fazer rupturas à política já praticada pelo seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, mas de fazer um pacto entre as classes antagônicas pela governabilidade. Todas as críticas feitas pelos analistas políticos em relação à política social do governo Lula destaca sua estreita relação e compatibilidade

com a política econômica praticada. Destacam Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 27): “Política social é a contra face do ajuste fiscal, isto é, dos elevados *superávits* primários definidos desde o segundo governo Cardoso e que o governo Lula manteve, estabelecendo metas ainda mais elevadas”.

A política econômica empregada pelo governo Lula está no leito do que vem ocorrendo em nível internacional, sobretudo nos países da Europa, onde foram gestadas as bases do chamado *social-liberalismo*, que na elaboração de Castelo (2011) é:

(...) uma tentativa política-ideológica das classes dominantes de dar respostas às múltiplas tensões derivadas do acirramento das expressões da “questão social” e da luta política da classe trabalhadora. Em poucas palavras a “questão social” tornou-se novamente alvo da intervenção teórica e prática das classes dominantes. Daí as teses contemporâneas do socialismo burguês como a Terceira Via (Anthony Giddes), a 2^{1/2} (Alan Touaine), do pós-consenso de Washington (John Williamson), da “nova questão social” (Pierre Rosanvallon), do desenvolvimento humano (Amartya Den) e das informações assimétricas e falhas de mercado (Joseph Stiglitz) (CASTELO, 2012, p. 47).

Como assegura Mota (2012, p. 22):

Ainda que sejam inegáveis os indicadores de crescimento, também os são, os da ‘estrangeirização’ do território, da dilapidação ambiental, acompanhados pela desindustrialização e pela vulnerabilidade da inserção do Brasil na economia internacional via *commodities*, ademais do favorecimento da financeirização à base de altas taxas de juros e da desregulamentação da entrada de capitais internacionais e de remessas de lucros e dividendos para o exterior.

O campo também sofreu os impactos da não realização da reforma agrária. Essa pauta, paulatinamente descartada da agenda do governo, era esperada pelos movimentos de luta pela terra para realizá-la, mas o que se delineou foi uma rendição à força que hegemoniza o campo brasileiro hoje – o agronegócio. Ao contrário do que se esperava, os governos Lula e Dilma abandonaram a tarefa de fazer a reforma agrária.

Armando Boito Jr corrobora com essa análise sobre as prioridades do governo ao agronegócio quando afirma que o governo Lula promoveu a ascensão da burguesia interna industrial e agrária sem quebrar a hegemonia das finanças. “A hegemonia continua sendo do capital financeiro” (BOITO Jr, 2006, p. 247). Para ele, a novidade do Governo Lula neste terreno foi a promoção de uma operação política complexa que constituiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e agrária voltada para o comércio de exportação – no que respeita ao médio capital, não houve alteração no interior do bloco no poder. “Os negócios da grande burguesia interna prosperam sob o

Governo Lula e ela encontrou uma posição mais confortável na economia nacional” (BOITO Jr, 2006, p. 247).

A opção do governo pelo agronegócio está estreitamente vinculada ao projeto econômico em que o agronegócio tem garantido saldo positivo na balança comercial, necessária para o pagamento das dívidas externas, recomposição das reservas em dólar do país e recuperar os índices de credibilidade no mercado internacional, (índice do “risco Brasil”). Conforme analisa Boito Jr (2006), isso o coloca na condição de grande herói nas relações comerciais do Brasil com o resto do mundo, visto que o resultado da especialização regressiva fez com que muitos setores industriais tivessem a sua cadeia produtiva desorganizada pela abertura comercial e hoje são deficitários nas trocas com o exterior. Ainda para Boito Jr, o saldo positivo do agronegócio brasileiro com o exterior atingiu, em 2003, a cifra de US\$ 25,8 bilhões, US\$ 1 bilhão a mais que o festejado saldo global da balança comercial brasileira no mesmo ano, que foi de US\$ 24,8 bilhões. Para ele, isso significa que, sem o agronegócio, a balança comercial brasileira teria apresentado um *déficit* de US\$ 1 bilhão, em 2003.

Em 2004, as exportações do agronegócio totalizaram US\$ 39 bilhões, representando um aumento de 27% em relação a 2003 e tornando o setor responsável por 40% de todas as vendas do país no exterior - destacam-se o complexo da soja que lidera as exportações, seguido por carnes, madeiras, açúcar e álcool, papel e celulose, couros, café, algodão e fibras, fumo e suco de frutas (BOITO, 2006, p. 250-51).

Para Boito Jr, tanto o Governo Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato), quanto o Governo Lula, dependeram diretamente do agronegócio por ser o setor realmente superavitário nas trocas com o exterior.

O Ministro da Agricultura do Governo Lula está atento, zelando para que nada perturbe a evolução do agronegócio. A entrega da floresta amazônica à madeireiras internacionais parece ser o novo lance do Governo para aumentar as exportações –o projeto de lei para a criação das chamadas Flonas (Florestas Nacionais) indica isso. A queda no ritmo de assentamentos rurais, verificada na passagem do Governo FHC para o Governo Lula, caracteriza-se como uma mostra do preço que o governo atual deve pagar pela sua corrida às exportações (BOITO, 2006, p. 254).

A opção pela governabilidade levou os governos petistas, não só a adiar novamente a tarefa de fazer a reforma agrária no Brasil, como a implementar formas de domesticar a luta pela terra. Para tal intento, criou espaços de construção de conciliação, a não dar visibilidade aos conflitos agrários, o que favorece ao capital/agronegócio. Os conflitos que garantiam a visibilidade da luta continuam a acontecer, só que passaram a ser de forma

velada, uma vez que não foram mais mostrados pelos meios de comunicação social e os despejos passaram a ser negociados através de espaços criados para tal finalidade. Com isso, o governo ameniza os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. Conforme atesta Mafort e Amorim (2012):

O Estado, para evitar conflitos e nos tirar da mídia e da comunicação direta com a sociedade, através das nossas ações de resistência contra a violência do latifúndio e dos órgãos de repressão do próprio Estado, criou as ouvidorias Agrárias, Promotoria Agrária, polícia especializada que em alguns estados criaram varas agrárias. E construíram em comum acordo com diversas organizações da sociedade civil e entidades de direitos humanos um processo de mediações e resoluções de conflitos agrários. Ou seja, encontraram uma forma de nos comprometer a cumprir os decretos de reintegração de posse de forma negociada pacificamente, sem expor publicamente o conflito agrário (MAFORT; AMORIN, 2012, p. 72).

É certo que as políticas econômicas e sociais aplicadas pelo governo para os assentamentos neste período melhorou a vidas das famílias assentadas. Algumas dessas políticas: crédito, Luz Pra Todos, Água Pra Todos, programa de habitação rural, programa da CONAB de compra da produção, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que obrigam estados e municípios a comprar no mínimo 30% da alimentação escolar da agricultura familiar e de assentados da reforma Agrária. No entanto, a ação fundamental que rompe e altera a atual estrutura agrária é a desapropriação de terras; ela é constitucional, está na lei, era só o governo aplicá-la. Porém a opção do governo não foi essa, principalmente porque esta política dependia enfrentar politicamente e ideologicamente o agronegócio e conforme já dito acima, lá está o motivo pelo qual o governo fez a sua opção.

O Boito Jr (2012) classifica por segmentos sociais o comportamento do Governo Lula quanto ao atendimento às demandas sociais:

O camponês remediado, que está presente principalmente na Contag e no setor de camponeses assentados do MST, reivindica assistência técnica, financiamento para a produção, mercado e preço para seus produtos. Os governos neodesenvolvimentistas têm atendido, em parte, essas reivindicações com o financiamento à agricultura familiar, que cresceu muito quando comparado com o que havia na era FHC, e com programas de compras governamentais da produção camponesa – por exemplo, no fornecimento de produtos para a merenda escolar (MST, 2009). O campesinato pobre, que corresponde aos camponeses sem-terra ou com pouca terra, reivindica a desapropriação das terras ociosas e uma política agressiva de abertura de novos assentamentos. Essa camada camponesa é

a mais marginalizada pela frente neodesenvolvimentista. Os governos Lula e Dilma reduziram muito as desapropriações de terra. O agronegócio tem um peso importante na política neodesenvolvimentista fato que bloqueia a política de desapropriações (SCARSO, 2012) (BOITO, 2012, p.8)

A concepção hegemônica no atual debate sobre as desigualdades econômico sociais presentes na sociedade brasileira – que tem por objeto, entre outros, a distribuição (pessoal/familiar) de renda, a pobreza, os pobres e as políticas sociais (focalizadas) de combate à pobreza – embute inúmeras armadilhas teóricas, conceituais e políticas. O problema das desigualdades sai do âmbito da relação entre o capital e o trabalho – característica essencial da sociedade capitalista – para o âmbito exclusivo (interno) da classe trabalhadora e suas diferenças. Essa escolha teórico-metodológica não é explicitada de forma clara e transparente (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 143).

Frigotto (2010, p.5), na análise que faz sobre o governo Lula em comparação ao Governo de Fernando Henrique Cardoso, destaca o que para ele são as chaves para compreender as diferenças entre as políticas assumidas por tais governos. Para o autor, o que se mantém como continuidade em relação ao passado é a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

3.3.1 Pensando a Educação do Campo no contexto (Neo)desenvolvimentista

No que se refere à atualidade da Educação do Campo, conforme apresentamos anteriormente, ela está inserida num contexto de reestruturação produtiva do capital em que os avanços tecnológicos têm alterado as relações humanas. No campo, com o projeto de reforma agrária sendo abandonado pelos últimos governos, vive-se um momento de aprofundamento do capitalismo dependente baseado no agronegócio, que representa um pacto de poder das classes sociais hegemônicas, com forte apoio do Estado brasileiro. Esse modelo produz impactos negativos na vida dos povos do campo, das florestas e das águas, causando degradação dos recursos naturais, exclusão e violência, impactando diretamente nas cidades (FONEC, 2012).

Frente a essa histórica negação de direitos que marca a sociedade brasileira, as conquistas que os trabalhadores tiveram, embora tímidas, foram resultado de lutas. Assim, os camponeses que historicamente foram alijados do acesso à educação, se articularam para cobrar do Estado esse direito que já é assegurado em lei.

Dessa forma, origina-se o debate da Educação do Campo. Nas palavras de Caldart (2012, p. 257), “a Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas”. Ou seja, esses camponeses, ao lutarem pela educação, querem dar-lhe forma e conteúdo, rompendo com o extensionismo que marcou a história da educação rural, em que as políticas destinadas para as populações do campo foram sempre “para”, não “com” e muito menos “dos” trabalhadores.

Para Caldart (idem, p. 257-258), o surgimento da expressão “*Educação do Campo*” nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizado em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002. Decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional realizada em julho de 2004.

Outro elemento a ser levado em consideração é a denominação *Campo*. Na compreensão de Kolling *et al* (1999, p. 26)

Utilizar-se-á a expressão *campo* e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.

Embora a preposição sugira um particularismo, não tem sido essa a compreensão dos que fazem a Educação do Campo desde o polo do trabalho. Também se analisa de que a Educação do Campo sofra dos mesmos determinantes educacionais que tem abatido a educação da classe trabalhadora como um todo nos últimos períodos. Neste sentido, não dá para tomar a luta pela política de educação dos povos do campo como algo específico ou isolado do conjunto da política educacional. A negação ou o atendimento à pauta dos movimentos sociais, sem negar o caráter de pressão, passa pelo que os organismos estão direcionando no campo educacional, o que remete pensar essa articulação numa

perspectiva dialética, apreendendo as contradições desse processo entre a macro e a micro política.

Peroni (2003), analisando as políticas educacionais da década de 1990, não só em nível nacional, mas também internacional, constatou que, no Brasil, os projetos educacionais elaborados pelo Legislativo e Executivo estavam ancorados em três pilares: financiamento, avaliação e parâmetro curriculares nacionais. Freitas (2012) confirma essa tendência e aponta que a educação na atualidade está firmada no tripé: responsabilização, meritocracia e privatização.

Por não estarem separadas dos determinantes econômicos, nacionais e internacionais, as análises das políticas educacionais apontam que essas políticas são, na sua maioria, orientações dos Organismos Internacionais (FRIGOTTO, 2009, p. 69). Essas diretrizes são formuladas pela UNESCO, Banco Mundial e outras agências internacionais. Dessa forma, para análise da política de EdoC, deve-se, necessariamente, levar em conta o contexto geral em que têm sido formuladas as políticas educacionais brasileiras, sobretudo das orientações do capital sobre a égide do neoliberalismo. Taffarel e Molina (2012, p. 573), ao tratarem da análise da Educação do Campo como política educacional, nos alertam que a atual fase do imperialismo impõe às nações seus ajustes, acordos e projetos, como o projeto de mundialização da educação.

Peroni (2003) ressalta que a grande contradição na redefinição do papel do Estado, e que cada vez mais ressalta seu caráter classista, é que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital. Essa reconfiguração do papel do Estado que tem início no Brasil, na década de 1980, e se consolidou nos governos de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, não foi superada nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff na última década.

Um exemplo é de que o debate da reforma educacional, em curso no Brasil, já vinha do período anterior e continuou avançando durante os governos petistas. Essa reforma está alicerçada na reconfiguração da economia, sobretudo do capital financeiro, como condição necessária de preparar a nova geração para adequação dessa nova reestruturação do capital. Para Freitas (2003, p. 132), o projeto neoliberal para a educação tem uma finalidade: adequação da escola pública aos mecanismos de mercado. Ou seja, a escola deve funcionar de acordo com a lógica do mercado, e, por conseguinte, ser competitiva, “o que se sugere é

o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em mercados abertos de forma competitiva” (*ibidem*). No campo educacional, tais políticas se apresentam com os diversos discursos: qualidade total; descentralização do ensino; o ensino relacionado à competitividade; participação das empresas na educação básica e superior.

A movimentação do capital para o ajuste das políticas educacionais, a sua lógica, valores e princípios difundidos pelo neoliberalismo, vão abarcar no plano normativo a ambiência para a entrada da iniciativa privada na educação. Leher (2012) faz um levantamento dessa movimentação no campo normativo que compreende a constituição federal e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Para esse autor:

Com a constituição federal: “o ensino é livre a iniciativa privada...” (art.209); “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (art. 213). Também as leis ordinárias, como as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9.394/1996), contribuem para a segurança jurídica dos investidores. Cabe salientar a inversão operada pela LDB na garantia do conquistado direito à educação: “A educação, dever da família e do Estado” (art. 2º) (Brasil, 1996). Reforçando os termos do artigo 209 da constituição, da LDB propugna que o “ensino é livre à iniciativa privada” (art. 7º (*ibid.*) e define as categorias das instituições privadas, objetivando garantir o segmento propriamente empresarial (art.20). Também o repasse de verbas para as escolas privadas foi estabelecida na lei: “considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas [...]. VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas [...]” (art. 70) (LEHER; MOTA, 2012, p. 579)

Para Freitas (2012), nos Estados Unidos, os reformadores empresariais da educação, para obter aprovações das leis que favorecessem a entrada da iniciativa privada na educação, usaram como argumento para as reformas educacionais o relatório “uma nação em risco” (*A Nation at Risk*) que apresentava um quadro de caos para a educação americana. Isso, segundo os reformadores empresariais, comprometeria sua competitividade no cenário internacional. No Brasil, usa-se o argumento do “apagão educacional”, apontando a necessidade da reforma educacional, que vem sendo conduzida pelos empresários articulados no movimento “Todos pela Educação”.

Esse movimento sugere, conforme seu nome – Todos pela Educação–, que todos devem envolver-se e se comprometer com a educação, escondendo, portanto, o seu caráter classista. No entanto, o mais surpreendente é que a adesão maior deu-se pelos governos, um exemplo nessa direção, foi usar a mesma nomenclatura do movimento em seu principal

programa educacional – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) de compromisso “Todos pela Educação” e nomear Jorge Gerdau, um dos principais quadros dirigentes desse movimento, como assessor da presidenta Dilma Rousseff, como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade. Outros membros desse movimento assumiram lugares estratégicos de regulação, deliberações e operacionalizações da política, como César Callegari, na secretaria de Educação Básica, e Mozart Neves, no Conselho Nacional de Educação. A isto, Lúcia Neves (2010) vai denominar de “direita para o social”.

As análises feitas por Lamosa (2014); D’Agostini e Vendramini (2013) da atuação das empresas agrícolas no campo educacional, revelam que os reflexos da atuação do empresariado da educação no campo aparecem como ações sociais em benefício das comunidades sob o argumento da: responsabilidade social; racionalização dos recursos naturais; agricultura sustentável; biodiversidade e desenvolvimento local sustentável e participação cidadã. Por trás desse discurso social e responsável, esconde o verdadeiro objetivo que é melhorar a imagem das empresas do agronegócio, que estava atrelada ao trabalho escravo, destruição e envenenamento do meio ambiente, bem como assegurar a mão de obra da juventude no campo.

Para organizar a difusão da “responsabilidade social” e o “compromisso do agronegócio com a sustentabilidade”, termos retirados de seu próprio site, a ABAG criou, em 2008, o Instituto para o Agronegócio Responsável (ARES). Estes são “ideias-força” que ganharam espaço na política nacional e internacional pós anos 1990, com a difusão da proposta de “terceira Via”, assumida no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso, com reflexos, inclusive, em sua proposta de Estado Gerencial, sob o comando intelectual de Bresser-Pereira [...] (LAMOSA, 2014, p. 7).

Segundo esses autores, esse trabalho educativo é realizado por fundações e institutos vinculados às próprias empresas ou por elas subsidiadas. Essa atuação tem como objetivos a divulgação da imagem da empresa e o atendimento ao requisito da responsabilidade social. O campo de atuação são as escolas públicas, com ações que envolvem a formação dos educadores, ações junto à juventude dos cursos do nível médio e junto à comunidade. Todo esse trabalho vem sendo promovido, sobretudo, por meio das escolas públicas. “A escola, instituição responsável constitucionalmente pela formação dos jovens brasileiros, passou a servir à divulgação da imagem do empresariado brasileiro, sobretudo a partir da primeira década do século XXI” (LAMOSA, 2014, p. 20).

A atuação do empresariado na educação ganha mais evidência a partir da criação, em 2006, do Movimento Todos pela Educação (TPE), do qual existe literatura fazendo análise das consequências na educação. O que ainda é pouco analisado, embora a temática esteja em evidência, é a atuação do empresariado na Educação do Campo. Para D'Agostini e Vendramini (2014, p. 300), as abordagens da temática da Educação do Campo têm recebido mais atenção na atuação dos Movimentos Sociais, porém, pouco se reflete sobre a apropriação dessa bandeira de luta pelos empresários e pelo Estado.

Essa investigação sugerida por D'Agostini e Vendramini (2014) foi realizada por Lamosa (2014), demonstrando que o empresariado agrícola já vem realizando essa articulação desde 1993, através da criação da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), entidade não restrita à burguesia agrária, articula as outras frações de classe. Essa nova organização não é um tipo tradicional de representação patronal, ou seja, não fala apenas em nome de uma fração agrária. A nova associação mobiliza, entre seus associados, um conjunto de frações agrárias e outras frações da classe dominante brasileira que historicamente estiveram associadas à urbanidade, no caso das frações comerciais, industriais e financeiras.

Dessa forma, analisa Bogo (2013, p. 10), para os trabalhadores da agricultura o grande dilema não se trata isoladamente de ter ou não educação, embora ela seja um requisito importante à ascensão social; mas, em última instância, o que está ruindo no campo não é a escola, mas a base econômica, e com ela as formas produtivas, a tradição camponesa, a cultura, os hábitos e os valores. Neste sentido, diz o autor que não se pode descartar a continuidade da existência das formas de produção camponesas, mas elas somente poderão coexistir no capitalismo se houver relações, não de cortesia, mas de enfrentamento com os governos que oferecem propositalmente programas parciais, desestruturados, como se fossem políticas públicas, levando a crer que a conquista de alguns direitos já seja o reino da liberdade e da emancipação alcançados.

4 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. Não obstante, o socialismo, como um sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária. [...] Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (FERNANDES, 1989, p. 151).

Essa epígrafe é uma resposta que Florestan Fernandes deu ao Casa Publicadora Brasileira (CPB) Notícias, em 1987, a seguinte pergunta: como o senhor define a perspectiva pedagógica socialista? Início esse capítulo com essa epígrafe, porque ela busca nos situar no debate que se trava em torno da concepção da política de Educação do Campo para não cair no idealismo, que mesmo se tratando da concepção desde o polo do trabalho, a luta que se trava por uma educação emancipatória acontece no marco do Estado burguês, portanto permeado de todas as contradições que isso representa.

Por outro lado, buscaremos trabalhar a ideia de que não se trata de uma espera passiva, de esperar que primeiro se faça a revolução proletária para depois fazer a pretendida educação emancipatória. Que, no marco da sociedade capitalista, deve-se buscar brechas para ir realizando um referencial de educação que aponte que outro mundo é possível. Ou como nos diz Fernandes, na mesma entrevista, respondendo à pergunta: Qual o papel do professor no sentido de formar a consciência crítica do filho do trabalhador?

[...] Mas, ainda assim, o professor, quer dentro da escola, quer como parte de movimentos sociais que possuam uma natureza socialista, pode desempenhar um papel positivo, no sentido de desenvolver o socialismo no meio operário e de identificar o proletariado com uma consciência social socialista. O desenvolvimento do proletariado, apenas, não cria as condições para o trabalhador se tornar socialista. É preciso que haja um esforço sistemático no sentido de educar o trabalhador para que ele assuma uma posição socialista na crítica da ordem capitalista existente. [...] mas não basta fortalecer o proletariado: é preciso que o próprio proletário crie consciência social socialista. Isso se faz a partir da luta de classes. É através da luta de classes que o trabalhador descobre que contra a ordem existente ele precisa desenvolver uma filosofia política própria, para que possa lutar pela transformação da sociedade e pelo advento de uma sociedade socialista (FERNANDES, 1989, p. 152-153).

Todavia, para que haja a possibilidade efetiva de mudanças, o desafio dialético e da efetiva democracia é de qualificar a quantidade, isto é, desenvolver processos formativos e

pedagógicos que transformem cada trabalhador do campo e da cidade em sujeito não somente pertencente à classe, mas com consciência de classe que lhes indica a necessidade de superar a sociedade de classes. A tarefa concomitante à primeira é, pois

Trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente as camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é o que realmente modifica o panorama ideológico de uma época (FRIGOTTO, 2010, p. 40).

Frente ao exposto, um dos elementos a ressaltar é de que o debate da Educação do Campo surge a partir da luta pela terra, portanto do enfrentamento dos camponeses – povos do campo, das águas e das florestas – ao capital – latifúndio moderno: agronegócio. Enfrentamento real, uma autêntica luta de classe. Foi a partir da luta que perceberam qual a educação que deveria ser um instrumento de fortalecimento da luta; portanto, “da necessidade da escola à escola necessária à luta” (DALMAGRO, 2010, p. 163). Assim, a concepção de Educação do Campo estabelece relação entre a educação, a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil. Ela nasce no bojo do processo de resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no e do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação (PALUDO *et al*, 2012, p.51).

Daí o caráter contra-hegemônico, dessa educação: ao fazer a luta pela Educação, não querem ser apenas demandantes de uma política, mas serem sujeitos de uma nova educação alterando sua forma e conteúdo. Assim, este capítulo trata da concepção de Educação como formação humana, abordando a relação trabalho e educação, exatamente por ser o trabalho e a educação atividades exclusivamente humanas, promotores do desenvolvimento das potencialidades humanas.

De igual modo, aborda o caráter contraditório de uma educação nos modos de produção de uma sociedade cindida em classes, como é o caso da sociedade capitalista, pois, sendo a educação determinada pela forma social que se organiza o trabalho em sociedade, no capitalismo, o pensar e o fazer foram separados, havendo, dessa forma a subsunção da educação à instrução, ou seja, a forma alienada do trabalho no capitalismo, reverberada no processo de formação humana. Por último, trataremos da concepção da educação do campo desde a perspectiva dos trabalhadores.

4.1 Trabalho e educação

Se o processo de produção da existência material do ser humano constitui-se através do trabalho, a reprodução dos aprendizados e dos conhecimentos gerados com tal ação dar-se-á com a transmissão de uma geração a outra, é neste contexto que está situada a Educação. Saviani (2007) afirma que, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e se educa. Na medida em que o ser humano desenvolve um trabalho ele se educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Ao discutir a formação do ser social no interior das contradições dos modos de produção, constatamos que o desenvolvimento do trabalho e da educação não se desenvolveram de forma harmônica. O homem e a mulher não se tornaram seres humanos sem suas atividades e relações com os demais seres humanos, com o entorno, com a natureza, sem desenvolver seus meios de produção, sem reproduzi-los, sem reproduzir a própria vida. No entanto, o padrão que se desenvolveu, por séculos e séculos está baseado na exploração, expropriação, que se manifestam hoje na destruição da natureza, da cultura, das forças produtivas – trabalho, trabalhador, meio ambiente. O que caracteriza este sistema, construído historicamente, são, portanto, a produção social de bens e a apropriação privada, a concentração de renda, a propriedade privada dos meios de produção.

Dado seu caráter histórico, o trabalho manifesta seu caráter contraditório, ao mesmo tempo em que é alienador e nocivo a vida humana é igualmente atividade vital ou afirmação de si mesmo que, exatamente, se produz como trabalhador, mas sem a qual a própria vida não subsistiria – “O que é a vida, senão atividade?”, questiona Marx (*apud* MANACORDA, 2010, p. 65). Daí o caráter ontológico do trabalho, o trabalho como princípio fundante do ser humano.

Assim, o trabalho carrega consigo uma dupla dimensão, enquanto alienação e enquanto liberdade. Manacorda (2010) trata este conceito como pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da proposta marxiana. O trabalho nas sociedades de classes é predominantemente alienador, nocivo, degrada e mutila a vida humana, portanto, é expressão de negatividade.

Frigotto e Ciavatta (2012) também compartilham dessa análise ao dizerem que o trabalho em Marx é, ao mesmo tempo, alienação e hominização (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p.749). Desta forma que se coloca a luta para retirar do trabalho o aspecto alienante. A constituição da subjetividade humana se dá pela via do trabalho e da atividade, que diferencia o ser humano dos animais. É pelo trabalho e pela consciência que os seres humanos modificam o mundo objetivo e o subjetivo. Essa questão remete pensar o trabalho e suas formas de organização historicamente produzidas.

[...] Sabemos que não tem sido esta a compreensão do trabalho até o presente no interior das relações sociais vigentes, em que uma classe social dominante explora o trabalho das demais. Mesmo assim, Marx vai nos mostrar que no processo histórico foram sendo suplantadas formas de exploração do trabalho. O capitalismo, por exemplo, para se firmar, teve de suplantar as relações de trabalho escravo e servis. No entanto, como se gerou uma sociedade de classes e de exploração, a tarefa crítica, agora, é superar as relações de trabalho sob o próprio capitalismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p.749).

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751), embora o trabalho nas sociedades de classes seja predominantemente alienador, uma vez que degrada e mutila a vida humana, ainda não é pura negatividade, pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. Porém, ressaltam que o trabalho não é necessariamente educativo. Isso dependerá das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera.

O que significa dizer que o trabalho é, em Marx, um termo historicamente determinado. Diz respeito a como nos tornamos seres humanos ao longo da história e constituímos os modos de produção da vida, que vai desde os modos comunais até o modo de produção capitalista. Diz respeito também à necessidade histórica que os seres humanos têm de produzir e reproduzir suas condições de existência, “o qual indica a condição da atividade humana no que ele denomina *economia política*, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expresse” (MANACORDA, 2010, p.62).

O trabalho enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e estar frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva: ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana

como trabalho e, portando, como uma atividade humana completamente estranha a si mesmo, e completamente estranha ao homem e a natureza e, assim, a consciência e a vida. (MANACORDA, 2010, p.62).

O primeiro ato histórico do ser humano é manter suas vidas, produzindo e reproduzindo as condições de sua existência. Isto se dá pelo intercâmbio com a natureza, transformando-a e sendo por ela transformado. Foi a capacidade de ser humano de observação e intervenção sobre a natureza que o permitiu ao mesmo tempo sendo parte dela, dela se distanciar e colocá-la a agir a seu favor. Dessa forma, o ser humano por sua ação consciente molda esse meio natural, para satisfação pessoal. Nessa ação, ele não transforma apenas a natureza como também se transforma: “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” (MARX, 2013. p.326).

Essa ação dar-se-á pelo trabalho. É através do trabalho que o ser humano modifica o ambiente em que vive, sendo o único de todas as espécies que ganha sua própria vida por intermédio de uma atividade e que pode escolher sua forma de vida. É essa mediação e controle do seu metabolismo com a natureza que vai levar o ser humano a criar instrumento como extensão de si mesmo para dar conta da continuidade e defesa de sua espécie. *É através do trabalho que o ser humano vai conseguindo adaptar a natureza as suas condições físicas e biológicas.* Cria a lança para abater a caça, que não seria dominada apenas por sua força física. Descobre o fogo que lhe permite aquecer nas invernações e ao mesmo tempo cozinhar os alimentos que lhes tornará mais macios para mastigação.

E esse processo dar-se-á por intermédio da prática. É através da prática que nos desenvolvemos como espécie, não do ponto de vista biológico, mas social. É através da prática humana, que o mundo se converte em algo que não seria por si mesmo. O ato de transformar a natureza incide sobre nós, despertando potencialidades e explicitando possibilidades já contidas na natureza. Marx, na *Contribuição para a crítica da economia política* toma a análise da produção a qual considera que indivíduo produz em uma sociedade determinada, o que significa dizer que o indivíduo é produto das relações sociais, é histórico. Rompe, dessa forma, com a ideia de que o indivíduo é um ser natural.

Assim como Marx, Lucács (2007) acentua que o desenvolvimento da atividade humana vai conferindo-lhe um controle sobre os impulsos naturais e esse controle vai condicionando o modo de agir da humanidade.

[...] o homem deixa a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, transforma-se de espécie animal que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado em gênero humano, em humanidade. Tudo isso é o produto das séries causais que surgem no conjunto da sociedade. O processo em si não tem uma finalidade. Seu desenvolvimento no sentido de níveis superiores, por isso, contém a ativação de contradições de tipo cada vez mais elevado, cada vez mais fundamental (LUKÁCS, 2007, p. 238-239).

Nessa relação direta com a natureza, os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (MARX, 2013, p.327).

O meio de trabalho que é uma coisa ou um complexo de coisa que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre este objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas conforme seus objetivos (MARX, 2013, p.327).

A isso denominamos de intencionalidade, é ela que caracteriza as práticas humanas, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. O ser humano, diferente dos outros animais, inverte a ordem natural das coisas, ao invés de sofrer passivamente as transformações impostas pelo ambiente, ele as faz ao seu favor.

O ser humano dirige a sua ação, e essa intencionalidade é um atributo de sua espécie. “No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início [...]” (MARX, 2010, p. 330).

Entre os seres humanos, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e o seu resultado são sempre projetados na consciência, antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, se criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda para Marx, a diferença do homem em relação à natureza (LESSA; TONET, 2011, p.18).

O capitalista, ao separar esses dois campos, o pensar/arquitetar e o fazer, fragmenta o trabalho através da divisão social do trabalho, passa a ter o controle não só do conhecimento como também da força de trabalho. O processo de trabalho, em seu decurso como processo de consumo pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares: o

trabalhador trabalha sob controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. E essa apropriação se dá mediante a compra da força de trabalho do trabalhador que, segundo Marx (2013),

O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna actu [em ato] aquilo que antes ele era apenas *potentia* [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador. Para incorporar seu trabalho em mercadorias, ele tem de incorporá-lo, antes de mais nada, em valores de uso, isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo. Assim, o que o capitalista faz o trabalhador produzir é um valor de uso particular, um artigo determinado (MARX, 2013, p. 326).

Este sistema se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado, a mais-valia, que é apropriada pelo capital (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 750). Diz Marx (2013) que, como pessoa, ele tem constantemente de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, assim, como sua própria mercadoria, e isso ele só pode fazer na medida em que a coloca à disposição do comprador apenas transitoriamente, oferecendo-a ao consumo por um período determinado, portanto, sem renunciar, no momento em que vende sua força de trabalho, a seus direitos de propriedade sobre ela (MARX, 2013, p. 313).

Dado que o valor do trabalho é apenas uma expressão irracional para o valor da força de trabalho, conclui-se, evidentemente, que o valor do trabalho tem de ser sempre menor que seu produto de valor, pois o capitalista sempre faz a força de trabalho funcionar por mais tempo do que o necessário para a reprodução do valor desta última (MARX, 2013, p. 744).

Segundo Bogo, (2013, p. 8) Marx, quando explicita a questão do capital constante e variável, nos mostra que a qualidade da força de trabalho adquirida pelo capitalista é de fundamental importância, isto porque, se o capital constante, é a parcela do capital total empregado em meios de produção que se encarregam em transferir valor para as novas mercadorias criadas, o capital variável é a parcela do total do capital aplicado na compra de força de trabalho que, dentre todas as mercadorias compradas, é a única que cria valor superior ao dela.

Para Frigotto (2008), há uma dificuldade do trabalhador perceber essa exploração, e essa dificuldade segundo ele, reside no fato de que o capital compra o tempo de trabalho dos trabalhadores numa transação e contrato sob o pressuposto da igualdade e liberdade

das partes. Na realidade, trata-se apenas de uma igualdade e liberdade formal e aparente. Mesmo que venha sob os auspícios da legalidade de um contrato, pela assimetria de poder entre o capitalista e o trabalhador, constrangido a vender sua força de trabalho, materializa-se um processo de alienação. Vale dizer, uma apropriação indevida, um roubo legalizado. Com efeito, no modo de produção capitalista, o trabalho daqueles desprovidos de propriedade de meios e instrumentos de produção é reduzido a sua dimensão de força de trabalho (FRIGOTTO, 2008, p.403).

Esta tendência contraditória e cada vez menos abstrata desdobra-se, atualmente, sobretudo no âmbito do trabalho assalariado. Sobretudo na contemporaneidade, tem-se evidenciado o aprofundamento da contradição entre o avanço das forças produtivas, o trabalho social como valor de uso e o desenvolvimento das relações sociais capitalistas que o condicionam e o aprisionam.

A relação propriedade privada e divisão social do trabalho é responsável pela degradação do homem/mulher e atividade humana alienada. O ser humano subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto, essa divisão se torna real quando se apresenta fracionada como trabalho manual e trabalho intelectual, pois, ao dividir o trabalho, divide-se igualmente o homem: a atividade intelectual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se aplicam a indivíduos distintos (MANACORDA, 2010, p.62). Esse é, portanto, o sentido negativo do conceito de trabalho em Marx, que revela a atividade humana enquanto trabalho alienado/estranhado.

A separação do trabalhador de seu próprio fazer é o que Marx chamou de alienação ou estranhamento (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 750). Sob a égide do capitalismo, o trabalho é subsumido pelo capital, transformando o trabalhador em um ser alienado, visto que as determinações essenciais da sociedade capitalista decorrem de sua natureza mercantil.

O valor do produto e o trabalho como atividade mediadora social são características históricas do capitalismo, onde os trabalhadores estão subordinados à dinâmica da riqueza criada pelo seu trabalho. Estão subsumidos ao sentido e à lógica de seu produto. “Este é o fenômeno do fetiche da mercadoria, o seu caráter misterioso, como diz Marx, que provém da própria forma de produzir valor, em que a igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho. O fenômeno da modernização, ao mesmo tempo em que substitui grandes contingentes de massas no

trabalho produtivo pela introdução das máquinas, exige a qualificação da força de trabalho para manejar essas mesmas máquinas e, em cada aperfeiçoamento que há na maquinaria, menos emprego gera. Por outro lado, com o avanço tecnológico, aumenta a divisão social do trabalho ao mesmo tempo, o capitalista busca um indivíduo mais integralmente desenvolvido, para atuar nas diferentes funções sociais.

Para Marx (*apud* Naves, 2014), a constituição do modo de produção compreende duas fases: a fase da subsunção formal do trabalho ao capital e a fase da subsunção real do trabalho ao capital. Naves (2014), com base nos estudos de Marx, afirma que quando surgem as relações de produção capitalista, em um primeiro momento, a base técnico-material da produção não é substancialmente alterada. O modo de fabricar o produto se realiza, assim, como ocorria na sociedade feudal, não havendo grande diferença entre o operário das primeiras manufaturas e o artesão. Quase não existia divisão do trabalho, e o operário fabrica parte substancial ou mesmo a totalidade do produto. O instrumento de trabalho é um “prolongamento e uma potencialização” da mão do trabalhador, e, por fim, diz Naves (2014):

Não há praticamente separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Assim, o trabalho depende das condições de habilidades e conhecimento técnico do operário, que já está objetivamente expropriado dos meios de produção, mas ainda não está expropriado das condições subjetivas da produção. Como diz Marx: “o processo de trabalho, do ponto de vista *tecnológico*, efetua-se exatamente como antes, só que agora como processo de trabalho *subordinado* ao capital” (NAVES, 2014, p. 43-45).

Continua Naves (2014):

Em segundo momento, passa a ocorrer um processo de transformação do modo de produção (em sentido estrito), isto é, a introdução de meios de produção novos, particularmente do sistema de máquinas, que permite que se complete a expropriação do trabalhador direto, o qual agora já não está separado somente das condições objetivas da produção – como no caso da “expropriação objetiva da produção” – mas também das condições subjetivas da produção (configurando uma “expropriação subjetiva da produção”).

Dessa forma, conclui:

Com a utilização do sistema de máquinas, o processo de trabalho se converte em um conjunto de operações que não mais exige do operário as condições intelectuais e a habilidade de antes; ao contrário, o trabalhador se torna um mero fornecedor de energia laborativa indiferenciada, sem qualquer “qualidade” específica. A antiga capacidade de manejar os instrumentos de trabalho e de elaboração e compreensão do ciclo produtivo agora é inútil, e ele se vê reduzido à condição de “apêndice da máquina”, como diz Marx. Assim, o trabalho de um operário não se

distingue do trabalho de outro operário, e as forças de trabalho dos trabalhadores diretos, conseqüentemente, se torna igualizadas entre si, de modo que, somente neste momento o trabalho abstrato se realiza plenamente (NAVES, 2014, p. 45)

Assim, se antes o conhecimento estava com o trabalhador, que dominava todo processo de produção, com a divisão social do trabalho e o desenvolvimento tecnológico, esse conhecimento passa para o sistema de máquina e o trabalhador, para dominar esse conhecimento, precisará da escola. Essa apropriação do conhecimento do trabalhador pelo capitalista rompe com o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, pois é no processo da produção da existência humana que o ser humano não só cria os artefatos, instrumentos como também desenvolvem ideias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...). Assim, o que nos confere a natureza humana como a criação de instrumentos, a formulação de ideias e formas específicas de elaborá-las são frutos da interação ser humano-natureza.

No capitalismo, quando a escola teve que se abrir para as camadas sociais, rompeu com lógica de escola unitária, constituindo em um processo dual, em que educação e instrução foram separados. A Escola Unitária, na formulação gramsciana, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária (RAMOS, 2012, p. 341).

Para Pistrak (2009, p. 80), sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução. As raízes são conhecidas, afirma ele:

Primeiro, a educação/instrução das classes trabalhadoras deve ser feita a conta-gotas, pois é matéria explosiva; segundo, subsumida, ela ocorre em um espaço de informalidade onde o *status quo* age livre de qualquer contraposição, ou mesmo livre de um planejamento intencional (currículo oculto?). Centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para a vida que está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços (PISTRAK, 2009, p. 80).

Assim, Pistrak (2009) compreende que a formação supõe a combinação da educação e instrução. Para ele,

A educação é dona de um raio de ação mais amplo onde o meio, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. Categorias como cultura, trabalho, atualidade, autogestão, desenvolvimento multilateral, movimento ou organização social, fazem

parte da Educação. Categorias como conhecimento (que nós adjetivamos sob o capitalismo de “escolar”), complexo de ensino, didática, métodos e técnicas fazem parte da Instrução. Estes dois campos não se separam e trabalham integralmente sob a batuta dos objetivos da Formação Humana (PISTRAK, 2009, p. 80).

Essa foi a escola construída na Revolução Russa como Escola Unitária do Trabalho. Para Freitas (2012, p. 337), essa formulação reconhece em primeiro lugar a *escola* como local de formação da juventude, como instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, como instrumento de conscientização e emancipação; em segundo lugar, define a escola como sendo *única*, ou seja, há um único caminho para todos os jovens, para todos os trabalhadores, pois a sociedade que se almeja é uma sociedade de trabalhadores iguais, e não dividida entre exploradores e trabalhadores explorados.

O termo “único” quer fortalecer a ideia de que não existem duas escolas ou uma escola com dois caminhos dentro dela, mas todos transitam por ela segundo suas necessidades e possibilidades e não segundo quanto dinheiro carregam no bolso. É importante assinalar que o termo único, aqui, não tem nada a ver com a escola de pensamento único ou metodologia única (FREITAS, 2012, p. 337).

Em terceiro lugar, fixa que tal escola é voltada para o *trabalho*. Trabalho entendido em dois sentidos, como afirma Freitas (2012): “um no entendimento ontológico como atividade criativa dos seres humanos (portanto significando uma relação da escola com a vida), e outro com o trabalho produtivo, ligado diretamente à subsistência, no qual emerge o sentido da politecnia” (FREITAS, 2012, p. 337).

Paulo Freire, de igual forma, faz crítica à escola dual, sob o chamado da leitura da *palavramundo*. Descarta a possibilidade de uma educação neutra e enfatiza a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler. Daí a proposição do Paulo Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. (FREIRE, 1989, p. 9). Ou seja, trata-se sempre necessariamente de uma concepção crítica de leitura, que implica a percepção das relações entre texto e o seu contexto, sem fazer dicotomia entre ambas as leituras. A leitura de mundo, em Paulo Freire, trata-se, segundo Brandão (1982), de uma concepção e de uma prática pedagógicas que vinculam a aprendizagem e o exercício da leitura da palavra à leitura do mundo, sem a dicotomia entre a leitura do texto e do contexto, visando pronunciar o mundo e desvelar a realidade.

Aqui se encontra o papel que a educação deveria cumprir em uma sociedade: possibilitar que os trabalhadores elevem seu nível de compreensão do real para se chegar

ao concreto pensado. Superar o nível do senso comum e chegar ao bom senso. Para Saviani (2009, p.2):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Saviani (2009), com base nos estudos de Gramsci, nos argumenta que o senso comum é intrínseco à mentalidade popular. Em contrapartida, explica ele: “as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia”. Desta forma, a classe dominante busca através de seus aparelhos privados de hegemonia, difundir nos dominados seus valores, crenças e interesses como se fossem deles, mantendo dessa forma sua hegemonia.

É nessa forma, isto é, de modo difuso, que a concepção do dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular, articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2009, p.2).

Elevar a capacidade filosófica dos subalternos, oprimidos, se constituiria em dar ferramentas para os trabalhadores perceberem o grau de exploração em que vivem. Daí que negar ou garantir de forma precarizada a educação como condição de manutenção da ordem é máxima do capitalismo para continuarem dominantes. Para Saviani,

Numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classe, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e articulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2009, p.2).

O papel que a Educação e a escola desempenham como mantenedoras ou subvertedoras da ordem dependerá de como a tomamos: se a tomarmos como um instrumento que possa contribuir para a emancipação não só política, mas, sobretudo, humana, embora limitado que seja esse espaço, ela é a possibilidade da classe trabalhadora

ter acesso ao conhecimento mais elaborado. Corroborando com essa ideia, Martins (2004, p. 63) esclarece:

Primeiramente, precisamos ter claro que a superação das estruturas alienadas e alienantes não é tarefa exclusiva da educação escolar, posto o quanto ela se encontra condicionada por tais estruturas. Entretanto, como afirma Saviani (1984), existe uma relação dialética entre educação e sociedade, na qual o elemento determinado influencia o elemento determinante e, assim sendo, a educação (ainda que tendo um elemento determinado) tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da sociedade. (...) Em suma continuo a afirmar o papel insubstituível da educação escolar no desenvolvimento das propriedades essencialmente humanas, com a clareza de que a verdadeira educação é a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, tendo neste ideal a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa objetivar sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre. (MARTINS, 2004, p.63)

Desta forma, o Movimento Social que projeta a educação necessita dela para qualificar e avançar a luta, num movimento permanente da práxis social. É a elevação da consciência ingênua para a consciência organizativa. Para Bogo,

A maneira de ver a realidade e a capacidade de compreendê-la é que elevará o conteúdo dos níveis de consciência inferior à superior. O nível inferior trata-se de estar em um grau mais simplificado de compreensão da realidade, advinda de convivências individuais, em que a particularidade não se generaliza e as formas não se interligam entre si. O nível superior abrange as particularidades que são superadas pela visão mais ampla e estabelecem relações universais. (BOGO, 2011, p.22)

Rolo e Ramos (2012,) afirmam que as formas em que o ser humano apreende o real são variadas, incluindo tanto o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), quanto também o de valorização (ética) e de simbolização (arte) desse mundo. Para eles,

O conhecimento não teria importância significativa se as coisas se apresentassem para os nossos sentidos e para o nosso pensamento “tais como elas são” – isto é, de modo imediato e manifesto. Se assim fosse, bastaria descrever do modo mais objetivo possível o que vemos o que ouvimos ou sentimos – e teríamos todos a mesma consideração a respeito das coisas do mundo. O modo, como as coisas são em sua essência, não se manifesta imediatamente ao homem, e para que elas o façam é preciso, antes, um esforço do pensamento de descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento. Esse esforço implica simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio de uma linguagem. (ROLO; RAMOS, 2012, p. 150).

Taffarel (2011), sem deixar de fazer a crítica ao papel que a escola e a educação vêm desempenhando no cenário nacional, não deixa de reconhecer e defender a

importância dos trabalhadores terem acesso a esse espaço, como condição para elevação de suas capacidades psicológicas superiores. Afirma ela, em defesa da escola:

Entendo e defendo que a escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças, jovens e adultos, no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico da humanidade e, o local privilegiado para desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1996) sem as quais, o processo revolucionário poderá estar comprometido em seu pleno êxito. Isto não contradiz, em absoluta, que existem outros espaços, tempos e sujeitos que exercem o papel de educadores – como, por exemplo, é reivindicado pelos movimentos de luta social no campo. Como é reivindicado, pelo partido, por exemplo, na formação política. desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos. (TAFARELL, 2011, p.2)

Fernandes (2009), pautando a qualidade dessa educação, afirma esse mesmo papel que a escola e a educação desempenham nos sujeitos, com outras palavras. Argumenta ele que “a grandeza de um homem se define por sua imaginação. E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo” (FERNANDES *apud*. SOARES, p.56).

Frigotto, (S/d, p.5) menciona que:

Mesmo sob essa dualidade, a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes, e símbolos. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar.

4.2 Pedagogia do capital: aprender a aprender

A grande contradição que se coloca é de que, a educação que poderia estar a serviço da promoção da emancipação humana, sob a égide do capitalismo, tem servido ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes (MÉSZAROS, 2005, p. 35). Para Duarte (2008), a transmissão desses valores, via educação, responde pelo nome da teoria do “aprender a aprender”, orientação dos organismos internacionais exposto pelo relatório da

UNESCO – Jacques Delors – *Educação: Um tesouro a Descobrir*, de 1996, sustentado por quatro pilares: “Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. Estes pilares estão assentados na teoria construtivista que vem gerando ilusões sobre o real concreto (TAFFAREL, p. 21).

Essa teoria do aprender a aprender é integradora de várias outras correntes educacionais contemporâneas, entre elas a pedagogia das competências: “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciadas e dos métodos ativos”. (PERRENOUD apud DUARTE, 2008, p. 5). Para esse autor (*apud* SANTOS, 2011, p. 38), a verdadeira competência pedagógica consiste em relacionar os conteúdos e objetivos e promover situações de aprendizagem estimulando a aprendizagem pela prática e pelo interesse dos alunos, sem necessariamente se preocupar com o ensino. Nas próprias palavras do Perrenoud, isso consiste em que

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. (PERRENOUD apud DUARTE, 2008, p. 5).

Para Santos (2011), o conceito de competência tem sua origem no campo da gestão e organização do trabalho nos anos de 1970, ainda na vigência do taylorismo/fordismo como modelo de organização da vida social e produtiva, a competência assume uma conotação articulada a ideia de saber tácito oriundo de experiências práticas dos trabalhadores e ao seu saber fazer.

Duarte classifica em quatro posicionamentos valorativos dessa pedagogia:

a) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências [...]; b) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas [...]; c) a atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança [...] e d) a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudanças, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante da sociedade estática, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições

produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar à formação das novas gerações a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em sociedades dinâmicas, na qual a transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...]. (DUARTE, 2008, p. 8-10).

Há uma clara intencionalidade do que está por trás da pedagogia do aprender a aprender, é o aprender a conviver do trabalho com o capital. Duarte (2008) apresenta algumas dessas intencionalidades pedagógicas na teoria do aprender a aprender:

trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital [...] trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. [...] quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos críticos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permite melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 11-12).

Taffarel e Molina (2012, p. 573) nos explicam que a atual fase do imperialismo impõe às nações seus ajustes, acordos e projetos, como o projeto de mundialização da educação. Santos (2011, p. 10) argumenta que este projeto pode ser verificado pela base epistemológica relativista e pelo viés pedagógico escolanovista.

O relativismo epistemológico trata o conhecimento como dependente das especificidades do ponto de referência no qual se coloca o sujeito que se propõe a conhecer o mundo. Desse modo, o critério de verdade do conhecimento não é a coisa e suas determinações, mas como o indivíduo ou o grupo social ao qual ele pertence interpreta o fenômeno social ou natural de seu arbítrio (SANTOS, 2011, p. 10).

Santos afirma ainda, que o relativismo epistemológico, anda de par com o relativismo ontológico e, citando Della Fonte, explica que o pensamento pós-modernista, ao afirmar a impossibilidade de explicar e captar aproximadamente a realidade, nega a existência da objetividade do real e considera apenas a forma como o sujeito diz ser esse real. São as construções discursivas e linguísticas que estruturam o mundo. Assim, todos os discursos e olhares são equivalentes, pois, se não há um parâmetro objetivo externo não há como encontrar uma verdade (SANTOS, 2011, p.11).

Duarte (2008) trata desse relativismo como o olhar idealista, subjetivista bem ao gosto do ambiente ideológico pós-moderno em que a denominação que empregamos para denominar nossa sociedade depende do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade:

Se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá quantas outras denominações (DUARTE, 2008, p. 13).

Na Educação, esse processo vai acontecer com o embate entre a pedagogia da Escola Tradicional e a Escola Nova, quando, segundo Saviani, o escolanovismo:

Deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço pelo interesse [...], trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p.8)

Na contramão dos pilares acima mencionados da teoria do aprender a aprender, os trabalhadores em luta pela terra, por políticas públicas no campo como direito dos trabalhadores, buscam construir uma educação no seio dessas contradições, realizando a formação dos seus sujeitos a partir da prática real, recuperando o ato educativo sustentada em outros pilares. Segundo Taffarel (2010, p. 21), esses pilares da escolarização da perspectiva da transformação social que advém dos movimentos de luta da classe trabalhadora são:

a) Consistente base Teórica – a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo; b) Consciência de Classe – que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si; c) Formação Política – que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora; d) Organização Revolucionária – que se inicia na escola com a auto-determinação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (TAFFAREL, 2010, p. 21).

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como

mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar. Essa proposta nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio. Caldart (2008) argumenta que a posição defendida por essa população é a de que é preciso modificar o atual quadro problemático das escolas do campo e garantir o direito de todos os trabalhadores do campo à educação pública de qualidade.

As ideias socialistas influenciaram novas teorias educacionais. Na epistemologia, no lugar do idealismo e do positivismo, colocam a dialética. A educação pode contribuir para transformar o mundo, mas não pode transformá-lo sozinha, porque é necessária a superação do modo capitalista de produção. Os educadores socialistas lutam pela universalização do ensino e pela escola única, e não dualista: a escola única é aquela em que não há distinções de classe, e onde a organização da escola e o trato com o conhecimento buscam integrar o pensar e o fazer. Uma escola voltada para a desmistificação da realidade e para a transformação do mundo. Uma escola que deve reconhecer que entre a escola da cidade e a do campo não há um antagonismo, mas uma diferença essencial, que deve ser tratada com um método superador (*et al* SANTOS, 2010, p. 30).

4.3 Concepção de Educação do Campo

Há uma diversidade de sujeitos e organizações que compõe o campo brasileiro. O Decreto 7.352/2012 entende por população do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Esses sujeitos, a sua maneira, vem reafirmando que o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio. Além da diversidade de sujeitos, ainda há o capital que advoga em nome da

Educação do Campo e o próprio Estado com a formulação da política. Dessa forma, há uma disputa hoje da concepção da Educação do Campo tanto pela classe trabalhadora quanto pelo capital/agronegócio.

Para Santos (2013), a Educação do Campo é uma categoria polissêmica, que ele classifica da seguinte forma:

À esquerda: MST (caráter classista com aporte teórico socialista); comporta também: várias instituições do MP; ONGs, setores da Igreja católica; agências multilaterais imperialistas e intelectuais que se orientam por princípios e teorias diversas (SANTOS, 2013, p.2).

D'Agostini e Vendramini (2014, p. 301) chamam a atenção para o caráter geral e difuso na formulação da Educação do Campo. As autoras chamam a atenção para o risco de uma proposição tão generalista que não carrega em si a marca de classe, que não delimita a quem se dirige ou quais finalidades formativas pretende alcançar. Essa generalidade abre franco para o próprio capital agir em nome da Educação do Campo, a exemplo do que apontamos no segundo capítulo nos trabalhos de Lamosa (2014); D'Agostini e Vendramini (2014).

Sem negar as contradições que envolvem o debate da Educação do Campo, já apontados nos capítulos anteriores, nessa parte queremos ressaltar o esforço dos trabalhadores em luta para construir, no marco do Estado burguês, um projeto educativo que se propõe ser contra hegemônico.

Os trabalhadores, ao fazer o enfrentamento com o capital na luta pela terra, acabam colocando em movimento o debate sobre o modelo agrário e agrícola; começam por perceber que a luta que se faz pela terra é muito mais ampla que só adquirir um pedaço de terra, como diz um assentado: “Ao cortar a cerca da terra, descobri que tem outras cercas a serem cortadas, uma dela a cerca da educação”; ou como diz Pedro Tierra: “Para o MST, investir em educação é tão importante como o ato de ocupar a terra”; ou nas palavras do Sem Terrinha de 9 anos: “Quando eu crescer ,eu quero ser doutor e plantar feijão de corda”.

O que essas falas têm em comum é de que a luta pela terra, seja dos Sem Terra na luta pela reforma agrária, seja dos indígenas e quilombolas pela demarcação de seus territórios, há um salto qualitativo na luta pelo direito à educação que vai da compreensão da educação como direito, portanto da necessidade da escola, a compreensão de que essas escolas devem responder às necessidades reais dos sujeitos e seus desafios.

Aqui vale a premissa do Marx (2012) à *Crítica ao Programa de Gotha* em que ele condena a educação popular sob incumbência do Estado:

Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. (...) outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. (...) É o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (MARX, 2012, p. 46).

Nessa direção, a escola e a educação são necessárias para contribuir com a elevação da consciência dos trabalhadores superando o senso comum e elevar a uma consciência filosófica. Para tanto, se faz necessário manter a luta pela efetivação do direito à educação. E só com aglutinação das forças é que poderá alterar essa correlação desfavorável de se construir uma educação para além do direito, que contribua de fato para a transformação da base material da sociedade, tomando-a como instrumento de luta na perspectiva da emancipação humana.

Na luta pela política de Educação, os camponeses – povos do campo, das águas e das florestas–, têm buscado uma unidade na ação, sobretudo nos movimentos que compõe a Via Campesina. Essa unidade na ação consiste em denunciar as péssimas condições da política ofertada aos camponeses, pressão sobre os órgãos públicos e elaborações que expressam a concepção de educação e orientam a formulação da política.

Nas palavras de Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas (CARLDAT, 2012, p.257). Ou seja, esses camponeses, ao lutarem pela educação, querem dar-lhe forma e conteúdo, rompendo com o extensionismo que marcou a história da Educação Rural, em que as políticas destinadas para as populações do campo, foram sempre “para”, não “com” e muito menos “dos” trabalhadores.

Desta forma, analisa Frigotto (2010, p.35) que o ponto nodal da Educação do Campo não é uma questão semântica das três preposições (**para**, **no** e **do**), e, sim, o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo. Para ele, a Educação **para** o campo e **no** campo expressa as concepções e políticas do Estado ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão, ou na perspectiva do ruralismo pedagógico; não se trata, portanto, de fixar os homens e mulheres no campo; nega-se, nessa perspectiva, uma educação escolar unitária (síntese do diverso) e,

portanto, com a universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana, independentemente de residir no campo ou na cidade.

Assim, conclui Frigotto:

A denominação de educação **do campo** engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010, p.35).

Vendramini (2007, p. 133), tem o mesmo posicionamento ao afirmar que:

Os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, têm pressionado não só pela Reforma Agrária e por uma política agrícola que viabilize a pequena produção no campo, mas também por uma educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. Ainda que o Movimento esteja envolvido diretamente nas lutas por uma educação do campo, seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas essencialmente político.

Esses trabalhadores passam a disputar a hegemonia na medida em que deixam de ter apenas uma existência “objetiva, nas relações de produção, e passam a formular projetos correspondentes aos seus interesses não apenas imediatos, mas históricos” (SOUZA, 2004, p. 27). Despontam-se no cenário político, reabrindo os “*circuitos da história*”²⁰ (FERNANDES). Afirmam-se, em nível ideológico, efetivamente como classe, ou seja, reproduzem no nível do ideológico seus interesses materiais e simbólicos. Deixam, pois, de ser classe em si e começam a emergir como classe para si (SOUZA, 2004, p. 27).

Neste sentido, a concepção de Educação do Campo coaduna com a perspectiva de István Mészáros (2005) de ser uma “educação para além do capital”, isto é, “aquela que seja capaz de construir um outro mundo possível, onde a principal referência seja o ser humano. Que ajude a realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias” (SADER, 2005, p. 10), principalmente por se tratar de trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso à educação garantido.

²⁰ Florestan Fernandes afirmava que “os circuitos da história não se abrem nem se fecham para sempre. São os homens em grupos, e confrontando-se como classes em conflito, que abrem ou fecham os circuitos da história”.

Como *conceito em construção*, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo (...). E como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou por transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CARLDAT, 2012, p.257).

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação (SANTOS *et al.*, 2013, p. 52).

No que se referem aos fundamentos da Educação do Campo, dois são mais evidentes - dada a trajetória herdada dos que fizeram a luta numa perspectiva da transformação e da emancipação humana: o primeiro, por vincular as lutas por transformação no Brasil e na América Latina, qual seja, a contribuição da Educação Popular, fundamentada na pedagogia do oprimido (Paulo Freire) e na Teologia da Libertação, bem como as elaborações dos Centros de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2012, p. 281). A segunda, por vincular a Educação à perspectiva da formação humana – que combina educação e instrução e coloca o trabalho como eixo articulador dessa formação, como princípio educativo – caráter fundante do ser humano; ontocriativo, fundamentada na Pedagogia Socialista, (Pistrak, Makarenko, Kruspyskaia).

A primeira está imersa na realidade vigente de nossa sociedade – sociedade cindida em classe, neste sentido, assume a educação como ato político: “reconhece o ser humano como sujeito do conhecimento, este produzido na interação com o mundo social e tomado como instrumento de transformação da realidade, mundo”.

Para Freire, a Educação Popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a Educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética. Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto vivido para se chegar ao concreto pensado, o que requer a curiosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (PALUDO, in STRECK2008, p. 158-9).

Conceição Paulo, ao periodizar a Educação Popular, analisa que, a partir da década de 1980, a Educação Popular firma-se como uma concepção pedagógica. Para ela, essa é simbolizada pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares, marcadas por algumas expressões: “Povo sujeito da história” (Marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e finalidade da educação); e os métodos práticas-teorias-práticas, *ver-julgar-agir* e *ação-reflexão-ação* (marco epistemológico e pedagógico) (PALUDO, 2012, p.283). Para a autora,

Estabelece, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classes sociais, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha significado político (Freire, 1985), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de luta e de organização das classes populares (PALUDO, 2012, p. 283).

A segunda está alicerçada na tradição Pedagógica Socialista, de base Materialista Histórica e Crítico-Dialética – assume a defesa da educação como prática social emancipatória: formação humana integral, omnilateral–, vinculada a um projeto histórico que busca superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social. Para Frigotto (2012), a educação omnilateral significa

A concepção de Educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

O que tanto a Educação Popular quanto a Pedagogia Socialista tem em comum, embora em contextos históricos diferentes – um ainda em busca da superação da sociedade cindida em classe, o outro já realizado a revolução proletária buscando formar os *construtores do futuro*–, é que ambas buscam uma leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar articula-se com a luta por uma nova sociedade e, por isso com os processos formativos mais amplos articulando ciência, cultura, experiência e trabalho (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Por isso, sem negar as análises realizadas por diversos pesquisadores das contradições e limites que permeia a Educação do Campo, e o particularismo sugestionado na preposição “do”, já exposto na introdução deste trabalho, o que os trabalhadores do campo estão buscando construir é uma educação que sirva, ao mesmo tempo, de

instrumento de transformação e de emancipação humana, nascida no embate direto com o capital. Nas palavras de Frigotto ,

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo mediante os quais se nega a construção e o acesso do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Esses trabalhadores buscam, na luta contra o capital/agronegócio, se contrapor ao modelo de desenvolvimento, para tanto, a apropriação da ciência se faz necessário. Se na reforma agrária clássica o agricultor reproduz o modelo de desenvolvimento dos grandes proprietários, hoje os camponeses compreendem que a forma de se produzir no campo é um enfrentamento direto com o agronegócio, expresso nas corporações e no patenteamento das sementes. Como argumenta Araujo (2007),

O momento histórico em que se configura a educação do campo no Brasil é de profundas contradições e disputas de modelos de desenvolvimento do campo brasileiro, e conseqüentemente do projeto de educação a ser desenvolvido no campo. Os movimentos de lutas sociais do campo neste momento histórico buscam outras possibilidades de construção da lógica de desenvolvimento do campo, que rompam com o modelo da dependência, que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora e não das empresas capitalistas (ARAUJO, 2007, 208).

Daí a importância do que Frigotto denomina como aspecto central para os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo e da cidade que é a apreensão da especificidade da escola no domínio dos fundamentos científicos que permitem compreender, ao mesmo tempo, na expressão sintética de Gramsci, como funcionam a *sociedade das coisas* (ciências da natureza), a *sociedade dos homens* (ciências sociais e humanas) (FRIGOTTO, 2012, p. 270). Para Frigotto,

O caráter revolucionário da escola, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais, constitui-se na medida pela qual o processo pedagógico, no conteúdo, no método e na forma, permite às crianças, jovens e adultos irem se apropriando daquilo que Marx entende por cientificidade do saber. Trata-se do saber que implica um método materialista histórico dialético que supere as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da “ciência” burguesa, a qual separa os objetivos do conhecimento das mediações e conexões que os constituem, uma “ciência” que pode revelar as disfunções da realidade, mas não consegue explicar o que as produz (FRIGOTTO, 2012, p. 270).

Essa complexidade que a luta pela terra adquiriu na contemporaneidade provocou a

necessidade da preparação dos trabalhadores e de suas organizações, fazendo com que entrasse em pauta a luta pelo acesso ao conhecimento, o que tem contribuído no salto qualitativo como práxis necessária para que as organizações não atrofiem politicamente e deem conta dos novos desafios.

Temos discutido que não há como preparar trabalhadores hoje, na perspectiva de construção da agricultura camponesa, sem que compreendam o embate de modelos de agricultura e as relações em que seu trabalho se insere: do ponto de vista político, compreender o confronto entre capital e trabalho, o embate de classes. No plano econômico, compreender a matriz de produção, de modelo de desenvolvimento, situando o lugar da unidade no sistema geral da economia da região ou do Estado, e do ponto de vista tecnológico, apropriar-se da matriz da agroecologia, seus desdobres, implicações e desafios de estudo das bases científicas da produção e de construção de novos conhecimentos necessários às opções da matriz produtiva (CALDART, 2013, p. 23).

Para Caldart, o fundamental a compreender sobre a oposição de modelos de agricultura está no confronto de lógicas de desenvolvimento das forças produtivas. E que esse confronto e a forma de enfrentá-lo trarão implicações mais abrangentes sobre como chegar à superação do modo de produção capitalista, não se referindo, portanto, somente ao campo. (CALDART, 2013, p. 3). O que significa dizer que a luta contra o capital, requer intervir na luta de classe.

A grande contribuição da Educação do Campo tem sido a entrada das camadas populares na escola e de forma coletiva para educar esse espaço e disputar o projeto educacional. Para esse intento, tem mobilizado as comunidades para defendê-las e geri-la. De igual forma, têm disputado a formação dos professores e transformando-os em intelectuais orgânicos da classe; tem motivado a juventude a entrar de cabeça nessa realidade, buscando alterar a situação do estado de coisa. (...) O medo é de isso vá tomando corações e mentes na convicção de que a educação e a ciências somente podem desempenhar seu genuíno papel se articuladas, permanentemente, *à luta pela república do trabalho*. Nela, a terra, as máquinas, a ciência, o conhecimento, a cultura, a educação e a arte são meios para qualificar a vida em todas as suas dimensões, e não a propriedade privada que a mutila (FRIGOTTO, 2010, p. 43).

5 A DISPUTA INSTITUCIONAL DO PRONERA

Não se deixar cooptar. Não se deixar esmagar. Lutar sempre!
(Florestan Fernandes)

Este capítulo apresenta a análise do documento do TCU: Acórdão nº 3.269/2010, que delibera sobre a suspensão da participação dos Movimentos Populares na gestão dos cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Procuramos identificar, nos argumentos do referido relatório, qual a concepção de educação e gestão que justificam tal afastamento.

No caminho para seleção dos documentos base de nossa análise, fizemos uso dos procedimentos sugeridos por Minayo (2014): exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência do documento. Considerados esses elementos, elencamos no quadro abaixo os documentos que foram utilizados por nós nesse trabalho: o Acórdão tomado como objeto de nossa interpretação, por aglutinar os pressupostos para responder com maior precisão aos objetivos deste trabalho de investigação. Esse documento anuncia em seu interior os conflitos de interesses, as expressões ideológicas e as contradições que acometem a Educação do Campo na atualidade. Os demais documentos influenciaram as deliberações acerca do Acórdão em análise, ademais, são expressão de uma conjuntura na qual está imersa a Política de Educação do Campo, de tal modo, que serão utilizados como interlocutores no exame de nossos objetivos.

Quadro 1 - Documentos selecionados para análise

FONTES	TEMÁTICAS
Acórdão 3269/2010 Plenária	Delibera sobre a gestão do PRONERA
Manual de Operação do PRONERA 2004, 2011	Orienta a elaboração de projetos de educação na reforma agrária
Declaração final do II Seminário de Educação do campo	Apresentar a pauta de reivindicações ao governo Lula
Declaração final da segunda conferência de Educação do Campo	Define a linha de ação da Articulação Nacional da Educação do campo para o período
Relatório CPMI da Terra, CPI das ONGs, CPMI da Reforma Agrária	Investigar os conflitos no campo e irregularidades de aplicação de recursos públicos
Projeto Acadêmico CAMOSC: Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo	Estabelece os referenciais teóricos e metodológicos do curso de agronomia

Fonte: A Autora (2017)

Frente ao exposto, inicialmente, exporemos os documentos, destacando seus principais elementos; na sequência, estabeleceremos seu diálogo com o referencial teórico que fundamentaram as categorias de conteúdo, de forma a explicitar os nexos e as contradições, bem como evidenciar quais sujeitos detiveram direção intelectual e moral na formulação da política pública de Educação do Campo.

5.1 O contexto que precede as ações contra o PRONERA

Conforme os movimentos populares do campo, a vinculação entre reforma agrária e educação busca alicerce em um novo projeto de campo como ferramenta de luta, de fortalecimento da organização social e política. Ela tem um caráter reivindicatório no que se refere à luta pelo direito à educação, à elevação de escolaridade e a seu caráter político para promoção da consciência dos sujeitos que compõe a sua base social. Desta forma, visa inserir os sujeitos no movimento da história, vivendo experiências de formação humana e da organização social, delineado desde a primeira Conferência da Educação do Campo em 1998, conforme a Declaração final (2001, p.1).

A discussão desta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo, se a vincularmos ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação.

Desta forma, está vinculada a uma luta de afirmação de um outro modelo de desenvolvimento para o campo em confronto com o modelo hegemônico agroexportador, pois, neste contexto, os movimentos de luta pela reforma agrária, os pequenos agricultores, o movimento de mulheres trabalhadoras rurais, vêm debatendo outro modelo de desenvolvimento para o campo, pautado numa massiva redistribuição da terra, incluindo a demarcação das terras indígenas e dos quilombolas, nova matriz tecnológica, e uma produção que priorize o abastecimento do mercado interno, conforme Declaração final da segunda conferência, em 2004:

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e

cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural [...]

- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, a água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado [...]

Temos clareza que não há unidade na concepção de EdoC por parte dos movimentos populares, pois muitas das discussões sobre a Política de EdoC, realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, “têm buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças”, bem como, da concepção de agricultura onde também não existe unidade teórica, visto que se afirma a concepção de agricultura sustentável, conforme expresso acima na declaração final da II Conferência. Isso deve-se ao fato da diversidade de sujeitos e organizações que compõe o campo brasileiro.

Embora todos os teóricos citados compreendam que há uma contradição maior entre agricultura camponesa e agronegócio, a saída para superação dessa contradição possui caminhos que são divergentes, sobretudo entre movimento social e movimento sindical. Sem negar que há essas divergências nas concepções, queremos ressaltar o esforço dos trabalhadores em lutar para construir no marco do Estado burguês um projeto educativo que se propõe ser contra-hegemônico, para tanto fizemos a opção de explorar as contradições principais que este debate tem provocado na política educacional, expresso nas motivações que levaram a retirada dos movimentos da gestão do PRONERA.

Como parte desse contexto, temos a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da república em 2002. A vitória de Lula renovou as expectativas de parte dos movimentos sociais de trabalhadores rurais de que o novo presidente faria avançar a pauta da reforma agrária através de ruptura mais aprofundada da grande propriedade da terra. Esse cenário é marcado pela intensificação das ocupações de terra pelo Movimento Sem Terra e pelo gesto simbólico do presidente de usar o boné do MST em um evento.

As expectativas dos membros dos movimentos populares mediante a eleição de Lula também puderam ser sentidas pela Articulação da EdoC, pois acreditava-se que a nova gestão traria um maior engajamento para a mesma. O Seminário da Educação do Campo, em 2002, após a eleição do candidato do PT, é expressão desse otimismo, que na ocasião chegou a entregar uma pauta de reivindicação para o novo governo, indicando os

principais desafios que teriam que ser enfrentados na EdoC, conforme a pauta de reivindicações:

Neste final de 2002, em que todo o povo brasileiro se prepara para participar de um novo momento da história de nosso país, queremos reafirmar nossas principais convicções e linhas de ação:

1. É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. **Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo!**

2. Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em questão o **tipo de escola**, o **projeto educativo** que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.

3. Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um **novo projeto de desenvolvimento** para o Brasil e participar ativamente das **transformações necessárias** no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo.

4. Quando dizemos *Educação do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela **construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo**: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido.

5. Temos uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo, mas não entendemos que educação diz respeito somente à escola formal. **Para nós a educação compreende todos os processos sociais de formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino.** Neste sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

6. **O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena.** Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

7. Defendemos um projeto de **educação integral**, preocupado também com as questões de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento energético sustentáveis, de proteção ao meio ambiente, de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações.

8. Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a “privatização dos direitos” que vem acontecendo na sociedade capitalista atual. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o **Estado precisa ser pressionado** para que se torne um espaço público.

9. Os sujeitos da Educação do Campo são os povos do campo. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas sim *dos* povos do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros desta Articulação. E reconhecemos especialmente a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de **organização**, de **luta social** e de educação podemos extrair muitas lições sobre para a educação do campo.

10. Queremos nos encontrar nas ações e não apenas em intenções ou comissões. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo com as grandes questões de educação e de desenvolvimento social. Defendemos a soberania de cada país também em matéria de educação, e o direito do povo brasileiro de decidir livremente sobre seu projeto nacional de educação. **Consideramos que há muitas transformações a serem feitas na educação em nosso país para que ela se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana.**

11. Reconhecemos **os avanços da legislação educacional brasileira**, em especial nos espaços abertos pela atual Lei de Diretrizes e Bases, e agora nas Diretrizes para as Escolas do Campo. Comprometemo-nos em lutar pela implementação destas diretrizes, bem como em contribuir para seu aperfeiçoamento.

12. **Defendemos o respeito, a valorização profissional, e melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e os educadores** do campo, e conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo dos povos do campo.

13. Queremos consolidar a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa (Pauta de reivindicação, 2002. Grifos nossos).

Percebe-se que a Articulação da Educação do Campo quer, através das principais convicções e linhas de ação, dar a direção para o novo governo para que tipo de educação deve-se pautar a política de EdoC. As palavras grifadas expressam a concepção de educação e de escola que estão se pleiteando ao novo governo. Afirma o campo como espaço de vida, para tanto aponta a necessidade de uma educação que contribua para as transformações necessárias e para construção de um novo projeto de desenvolvimento. Uma educação integral, porque no centro desse processo educativo está o ser humano. Aponta que já houve avanços na legislação educacional, mas que há muito que ser feito para que a educação se realize como instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana e para que se implemente tal educação precisa-se continuar pressionando o Estado e valorizando os profissionais da educação, garantindo melhores condições de trabalho.

Frente a esse entusiasmo e afirmações de convicções, apresentam a pauta de reivindicação ao novo presidente:

1. Programa massivo de formação de educadores e educadoras do campo: nível médio e superior.
 - a) Apoio à realização do Curso Normal para a formação de Educadoras e Educadores do Campo.
 - b) Continuidade dos cursos de graduação de Pedagogia (Pedagogia da Terra) através de convênios entre Universidades, Movimentos e Organizações Sociais do Campo.
 - c) Apoio à realização de cursos de pós-graduação (especialização) sobre educação do campo.
 - d) Apoio a programas de formação de técnicos (diferentes áreas) para atuação junto às comunidades do campo.
2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo:
 - a) MOVA do campo para milhões de pessoas e milhares de turmas. Preparar a juventude do campo para serem os monitores.
 - b) Programas alternativos de EJA: fundamental e médio.
3. Educação nas comunidades do campo para a Educação Infantil e a Educação Fundamental. Da 5ª a 8ª pode ser regional, mas no campo (não na sede municipal).
4. Formação técnica (médio e superior) voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo.
5. Construção e manutenção de escolas no campo: de educação infantil, fundamental, média e profissional.
6. Equipagem das Escolas do campo com:
 - a) Bibliotecas para as escolas no e do campo, com sala de leitura para periódicos e abertas também à comunidade.
 - b) Internet e vídeo (filmes) com acesso também à comunidade.
7. Repasse diferenciado de recursos para as escolas do campo (50% a mais).
8. Produção e edição de materiais didático-pedagógicos específicos para as Escolas do Campo (desde o olhar dos sujeitos do campo).
9. Programas de pesquisa que contemplem o campo e os seus sujeitos.
10. Divulgação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (envio para todos os municípios e escolas do e no campo) e políticas de implementação em todos os níveis.
11. Criação, no MEC, de uma Secretaria ou coordenação da Educação do Campo. Criação nas Secretarias de Educação de coordenação com a mesma finalidade.
12. Continuidade e ampliação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
13. Realização de oficinas e seminários ou ciclos de estudo sobre Educação do Campo nos diferentes níveis (municipal, regional, estadual e nacional).
14. Medidas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo.

A maior parte da pauta é dedicada à formação em todos os níveis e modalidades para os camponeses e as camponesas e de qualificação para os educadores e educadoras. Essas reivindicações foram respondidas através do programa do governo Lula para a

reforma agrária, expresso no II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) em 2003²¹ como resposta às demandas dos movimentos sociais que estavam em período de forte mobilização. Conforme apresentação do Plano:

Suas metas representam a realização do maior plano de reforma agrária da história do Brasil. Até o final de 2006 serão 400 mil novas famílias assentadas; 130 mil famílias terão acesso a terra por meio do crédito fundiário e outras 500 mil adquirirão estabilidade na terra com a regularização fundiária. São mais de 1 milhão de famílias beneficiadas e mais de 2 milhões de novos postos de trabalho gerados (PNRA, 2003, p. 5).

No II PNRA, o PRONERA é apresentado como um dos meios para se garantir a universalização do acesso ao direito à educação, ressaltando seus objetivos:

Desde 1998, o INCRA coordena a execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Este programa envolve uma articulação interinstitucional de estados, universidades e movimentos sociais com o objetivo de fortalecer a educação nos assentamentos por meio de metodologias específicas. Seu objetivo é reduzir o índice de analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores (as) rurais, residentes nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária e promover a elevação do seu nível de escolarização formal, ampliando o acesso ao ensino fundamental e médio, priorizando uma oferta associada à formação técnico-profissional (PNRA, 2003, p. 33).

O Plano ressalta também a metodologia, com base no regime de alternância entre o tempo escola e o tempo comunidade, de forma a envolver os estudantes na prática de suas comunidades através da metodologia participativa:

A metodologia de trabalho, composta por uma combinação do tempo escolar e na comunidade, permite articular os saberes aprendidos na escola e os saberes desenvolvidos no assentamento em que os alunos moram. Concebe a construção do conhecimento pela prática dos assentados e suas decisões de mudança, o que implica na realização por parte dos alunos do diagnóstico da realidade de cada assentamento por meio de metodologias participativas (PNRA, 2003, p. 33).

²¹ O Plano ressalta que “uma grande reforma agrária se faz com grandes metas” e apresenta 11 para serem cumpridas no período de 2003 a 2006, afirmando que as metas demonstram o compromisso com uma “Reforma Agrária massiva e de qualidade, capaz de produzir uma profunda transformação no meio rural brasileiro e impulsionar um novo padrão de desenvolvimento com igualdade e justiça social, democracia e sustentabilidade social” (PNRA, 2003, p. 38): Meta 1 - 400.000 novas famílias assentadas; Meta 2 - 500.000 famílias com posses regularizadas; Meta 3 - 150.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário; Meta 4 - Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; Meta 5 - Criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado; Meta 6 - Implementar cadastramento georreferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais; Meta 7 - Reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; Meta 8 - Garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; Meta 9 - Promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária; Meta 10 - Garantir assistência técnica e extensão rural, capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; Meta 11 - Universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas.

E apresenta a ampliação do acesso à educação do campo com indicações de ações com o Ministério da Educação:

Está em curso no governo federal, numa iniciativa do Ministério da Educação, com a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de diversos setores sociais, a elaboração de uma proposta de Política Nacional de Educação do Campo, que, certamente, implicará numa ampliação expressiva do acesso da população rural a este direito fundamental (PNRA, 2003, p. 33).

O que é importante destacar na análise do II PNRA, se comparado à conjuntura desse período é de que ele ficou aquém da meta estabelecida. Apresentado como uma compreensão de que “uma grande reforma agrária se faz com grandes metas” (PNRA, 2003), ao não cumprir as metas indica também o seu abandono. Para Oliveira (s/d), os dados das metas 1 e 2 que dizem respeito a novos assentamentos e regularização fundiária nos quatro anos do primeiro mandato do governo Lula não foram apresentadas separadamente, juntos deveriam ter sido assentadas 900.000 famílias, entretanto, alcançou-se apenas 42% da meta proposta.

O II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) elaborado para o período 2003/2007, pelo governo de Luís Inácio LULA da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), chegou ao seu final e, nenhum outro plano foi elaborado desde então. Dessa forma, a reforma agrária deixou de fazer parte dos planos desse governo a partir de 2008. Nem mesmo um balanço das metas alcançadas pelo plano foi divulgada quer pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quer pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) (OLIVEIRA, s/d, p. 1,2)

O abandono do PNRA, ou a não execução do plano está relacionado a várias questões políticas e conceituais. O primeiro motivo tem a haver com a aposta do governo no agronegócio, como vimos no segundo capítulo, a exportação de *commodities* agrícolas cresce aceleradamente a partir de 2003. A exportação agrícola e de minério foram um dos principais motivos da recuperação da economia brasileira no período. O segundo motivo foi político, o governo convoca o professor Plínio de Arruda Sampaio para coordenar a elaboração do II PNRA, ele convoca para esta tarefa um conjunto de intelectuais da área, consulta amplamente todas as organizações representativas dos trabalhadores rurais, ouve o conjunto da sociedade civil organizada, propõem políticas, metas e metodologia para desenvolver e executar o plano e suas metas, mas indica para executar o Plano no MDA quem não estava afinado com o Plano.

Conforme Oliveira,

Deve-se destacar a pressão política para a formação da equipe de Plínio de Arruda Sampaio, em 2003, quando foi elaborado o II PNRA. Na

verdade, ocorreu uma derrota do Plano Plínio em sua plena elaboração. Essa derrota iniciou-se com a demissão do presidente do INCRA Marcelo Rezende e equipe que defendiam segunda concepção de reforma agrária como política de desenvolvimento. Esta demissão significou a exclusão dos movimentos sociais da Via Campesina na representação política no MDA/INCRA (OLIVEIRA, s/d, p.3).

A não indicação do professor Plínio para coordenar a execução do Plano, o governo, criou uma frustração geral no conjunto que foram envolvidos na elaboração. Inicia aí um processo de abandono do Plano, no seu conjunto, o governo passa apenas a se referir em metas.

O terceiro motivo: o governo abandonou o Plano e determinou ao MDA e INCRA cumprimento de metas de famílias assentadas. E foi justamente este um dos principais pontos de divergências com as organizações e movimentos sociais que lutavam pela reforma agrária. O governo passa a manipular dados quantitativos para justificar cumprimentos de metas. Priorizar desapropriar e assentar famílias no Norte do Brasil, na região amazônica onde as terras eram baratas, criando assentamentos fantasmas apenas para justificar metas em detrimento das regiões de maiores conflitos de terras, como no sul e nordeste. Além de inserir como metas a regularização de famílias em assentamentos antigos e substituição de famílias em assentamentos já criados. Com isso, a quantidade de famílias novas assentadas e criação de novos PAs (projetos de assentamentos) ficaram muito aquém das metas.

O quarto motivo: o governo assumiu o compromisso de atualizar os índices de produtividades, que dependia absolutamente de posição política, de enfrentamento ao latifúndio improdutivo. Passaram 13 anos dos governos petistas e esses índices não foram reajustados.

Por último, o quinto motivo, o governo deveria remover os chamado entulhos autoritários, criado pelo governo anterior para criminalizar a reforma agrária, deslegitimar a luta pela terra como instrumento organização dos camponeses e de pressão ao governo para cumprir o que determina a Constituição Brasileira. Extinguir os entulhos, como: criminalizar com perda de lotes os assentados que participassem de manifestação pública; cadastro pelos correios; a medida provisória que determinava que os latifúndios ocupados, não poderiam ser desapropriados por um período de dois anos.

O problema não estava II PNRA, apesar das afirmações constantes das organizações de que as metas para os primeiros quatro anos do governo foram muito

tímidas e não representavam os anseios dos trabalhadores Sem Terras e a necessidade histórica de promover uma ampla reforma agrária que alterasse a estrutura da propriedade das terras e o modelo de desenvolvimento da agricultura e do campo. Mas dependia basicamente de decisão política e enfrentar o latifúndio. Houve mais encantamento do que enfrentamento. Na análise de Bogo (2013), foi mais que isso:

Com a participação ativa do governo, as mudanças estruturais ocorridas no processo produtivo na agricultura, não somente protegeu o latifúndio, como também o perdoou de todas as culpas e o fez reaparecer com a honra lavada para liderar as mudanças na agricultura. De modo que, aquilo que hoje conhecemos como agronegócio, com todas as complexidades possíveis, nada mais é do que a repetição trágica do que ocorreu no final do século XIX, quando houve a promoção do senhor de escravos a fazendeiro, com todas as garantias jurídicas e financiamentos para ampliar e modernizar os seus negócios. O mesmo ocorre hoje com os trabalhadores Sem Terra, Índios e Quilombolas, que se assemelham aos escravizados despedidos na época. Os que não lutam passam para a condição de pobres assistidos, mas os que lutam são vítimas das negociações sem fim, porque a mudança que interessa ao governo não é a divisão da grande propriedade, mas elevar a quantidade da produção de mercadorias (BOGO, 2013, p. 2).

Diante da conjuntura que permeava a luta pela terra, a Educação do Campo não passa ilesa nessa conjuntura, vai sofrer dos mesmos determinantes, como veremos na próxima seção.

5.2 Caracterização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

O PRONERA se considera uma política pública construída de baixo para cima, nascido das reivindicações dos Movimentos Sociais de luta pela terra. Neste sentido, foi institucionalizado com ampla participação dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, sujeitos historicamente impulsionadores das políticas de Reforma Agrária no Brasil. Conforme seu Manual de Operações (MO),

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (MO, 2004, p.13).

Por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em 16 de abril de 1998, vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprovou o seu Manual de Operações, meio pelo qual seria orientada sua execução (MO, 2004, p. 14). Ao todo, o PRONERA contou com cinco Manuais de Operações, por sua vez três destes manuais foram reformulados para dar conta de alterações que o Programa foi sofrendo internamente. O primeiro foi em 1998, o segundo em 2001, quando o Programa foi incorporado ao INCRA, através da Portaria/INCRA/nº 837. Em 2004, foi elaborado o terceiro Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004 para adequá-lo “às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos” (MO, 2004, p. 15-16). O quarto manual foi publicado em 2011 para atendimento às determinações do Tribunal de Contas da União – TCU o qual será objeto da próxima seção, e o quinto foi reeditado no ano de 2014 numa versão abreviada do Manual 2011.

A título de análise e de comparação tomaremos os manuais de 2004 e de 2011. O de 2004 por ser a forma mais elaborada que o Manual chegou internamente. E o de 2011, pelas alterações que o PRONERA sofreu em função de ações judiciais.

O PRONERA tem como objetivo geral ampliar a escolarização formal dos trabalhadores rurais, garantindo alfabetização e escolarização de jovens e adultos, formação de educadores para as escolas de assentamentos e formação técnico-profissional de nível médio e superior, por compreender a educação como condição fundamental para o desenvolvimento dos assentamentos. Conforme visa seu Manual o objetivo geral²² :

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (MO, 2004, p. 17).

²² Os objetivos específicos visa: garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos - EJA- e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (MO, 2004, p. 17).

Ele é executado através de uma ampla articulação interinstitucional que envolve o governo federal, universidades, movimentos sociais e sindicais, secretarias municipais e estaduais de educação. A execução dos projetos do PRONERA está regulamentada no Manual de Operação, a partir de uma concepção de gestão participativa com responsabilidades compartilhadas numa construção coletiva abrangendo desde a elaboração dos projetos, passando pelo acompanhamento e avaliação.

Enquanto política, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio dos projetos a oportunidade de exercitar e realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e justiça social (BRASIL/PRONERA, 2004, p. 11).

Segundo consta no Manual de Operações, a razão do PRONERA é:

Ser o executor das práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, (no âmbito do INCRA), que tem como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história. Assim, criarem novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização socioterritorial em que vivem (MO, 2004, p. 13).

Os princípios político-pedagógicos do PRONERA (2004) baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada. Neste sentido, apresentam quatro princípios básicos: Inclusão, Participação, Interação, Multiplicação. Destacamos aqui o princípio da Participação que permeia a concepção geral do Programa:

Participação: a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos (MO, 2004, p. 13).

O PRONERA traz em seu Manual, como Princípio Operacional e Metodológico, a Parceria. Segundo o Manual (2004):

A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativo e os governos municipais e estaduais; na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (MO, 2004, p. 18).

Cabe destacar os critérios para análise e seleção dos projetos para que ele seja aprovado, conforme o Manual:

- Devem ser **elaborados coletivamente** pelas instituições públicas federais, estaduais ou municipais de ensino, ou instituições comunitárias sem fins lucrativos que trabalhem com o ensino fundamental, médio, profissional, técnico e superior, em articulação com as superintendências regionais do INCRA, e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais a serem atendidos;
- As instituições de ensino devem **comprovar a disponibilidade de professores**, alunos e demais especialistas e sua intenção de participar no desenvolvimento do projeto, observando o disposto no inciso XVI, do artigo 37 da Constituição Federal;
- Compromisso formal das instituições e entidades parceiras de respeitar a estrutura administrativa e os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA;
- O projeto **deve vir assinado pelos movimentos sociais e sindicais** parceiros;
- Deve estar em **consonância com as legislações de ensino vigentes** no país e nos estados, bem como conter todas as informações apontadas nas diretrizes para a elaboração de projetos do PRONERA;
- As propostas curriculares da educação básica dos projetos devem estar em **consonância com a legislação nacional da educação** e, em especial, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo quando se tratar dos cursos de educação básica e de formação de educadores (as) para a educação básica e técnico profissional (MO, 2004, p. 21. Grifos nossos).

As partes com grifos ressaltam ao que o Manual considera como critérios para aprovação dos projetos. Observa que ele deve ser elaborado coletivamente com os parceiros, que as instituições tenham disponibilidade de professores para executar o projeto, que precisa estar assinado pelos movimentos sociais e sindicais, organizações representativas dos trabalhadores e que deve estar em consonância com as legislações de ensino e propostas curriculares vigentes.

Ele também traz o que são as atribuições dos parceiros. A título de visualização, destacamos o que são atribuições dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e enfatizamos nas palavras grifadas as questões que são suscitadas pelo Acórdão (as quis trataremos na próxima seção):

Mobilizar jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para a identificação das demandas; identificar, em conjunto com os demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; **participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais**; buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infraestrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de Reforma Agrária; “ **acompanhar, em conjunto com os demais**

parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (MO, 2004, p. 21-22. Grifos nossos).

Conforme o Manual, os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. São princípios orientadores destas práticas: o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade. Destacamos o princípio da práxis que traz como pressuposto a inserção dos estudantes em uma prática transformadora:

Princípio da Práxis: é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora (INCRA/PRONERA, 2004, p. 27).

Ainda segundo o Manual, para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto significa pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas: a investigação, a contextualização e os processos de aprendizagem-ensino. De acordo com o Manual, isso significa:

Investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo; contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade; processos de aprendizagem-ensino que se vinculem as ações concretas de superação das situações-limite do grupo (INCRA/PRONERA, 2004, p. 27).

Para os casos dos cursos de nível superior, o Manual orienta como devem ser estruturados os projetos de formação profissional:

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade. **Na comunidade serão realizados estudos e pesquisas que levem a uma reflexão teórico-prática das**

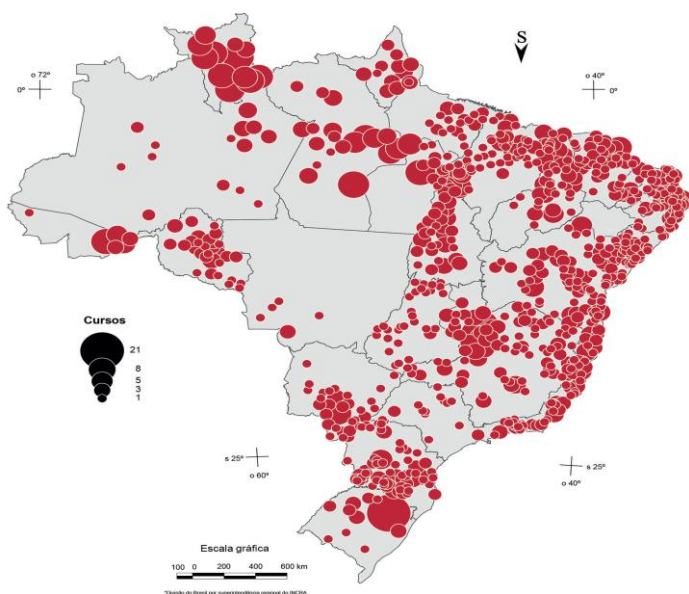
questões pertinentes ao campo que subsidiarão as intervenções práticas. Estas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores (as) e especialistas e ainda por alunos(as) universitários. O tempo destinado às pesquisas e aos estudos na comunidade não poderá ultrapassar 30% da carga-horária total dos cursos. (INCRA/PRONERA, 2004, p. 47).

Consta no Manual que a metodologia desses cursos deve respeitar:

- A construção de processos educativos **em diferentes tempos e espaços;**
- A transversalidade dos conhecimentos que **contemplem** a diversidade do campo em todos os seus **aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia;**
- A articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática;
- Desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo.
- É importante que os projetos estejam pautados em **dois elementos básicos: um caráter sistemático envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico por meio da pesquisa-ação-reflexão; um caráter político que supõe uma intencionalidade a favor da inclusão social da melhoria das condições de vida do (a) assentado (a) e da comunidade do entorno.** (MO, 2004, p. 47).

O PRONERA ganhou abrangência nacional. De 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos em 880 municípios, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011).



Fonte: II PNERA (2015)²³

²³ Acessível na página do INCRA: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/6592>. Acesso em 08/07/2017.

O PRONERA, desde sua criação, teve momentos de crescimento e de descenso. Como programa, sofreu e sofre os determinantes da conjuntura. É notória, pelos dados, que ele proporcionou um salto qualitativo na ampliação do acesso a escolarização dos trabalhadores assentados da reforma agrária, bem como possibilitou reduzir consideravelmente o índice de analfabetismo dessa população, com oscilação para mais ou para menos de acordo com a conjuntura, conforme observações nos dados, abaixo:

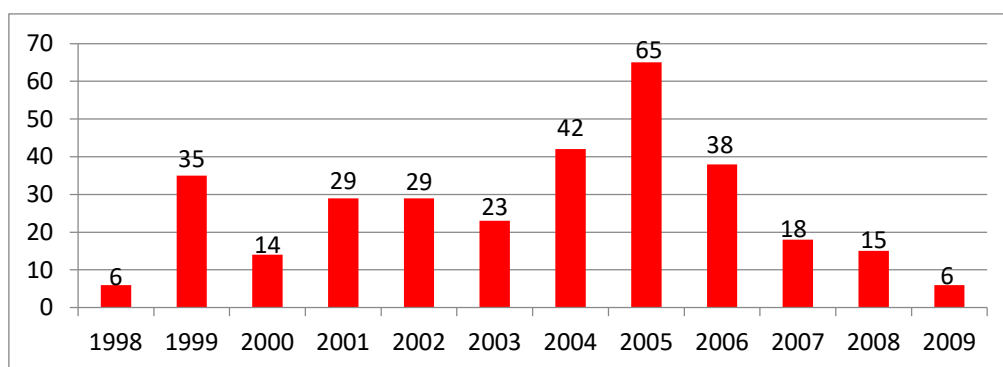
Tabela 3: Resultados do PRONERA – 2003-2010

Modalidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
EJA	60.135	52.202	66.743	45.258	46.341	17.019	13.599	13.119
Nível Médio	2.092	3.216	5.436	5.229	5.523	4.445	3.101	3.050
Nível Superior	1.053	1.307	2.097	2.471	2.849	2.506	2.034	1.703
Residência Agrária	0	0	300	295	276 40	276 40	40	2.222
Total	63.280	56.725	74.576	53.253	54.989	24.010	18.774	20.094

Fonte: PRONERA/INCRA (2010).

Analisando os dados, veremos que, de 2003 a 2005, o atendimento se manteve dentro de uma margem regular, embora com uma queda em 2004. Esse número de atendimento cresceu em 2005 e manteve um número comparativamente regular até 2007, com uma queda mínima. No Gráfico, a seguir, podemos fazer comparação ao período anterior ao governo Lula.

Gráfico 1: Número de cursos por ano de início (1998-2009)



Fonte: II PNERA (2015)

Tomando os anos de 1998 a 2002, veremos que não chegou a 40 cursos por ano. De 2003 a 2005, o Programa teve um crescimento ascendente dobrando as ofertas a cada ano, saindo da casa de 23 para 65 cursos ano, em dois anos. No ano de 2005 é o ano da aprovação do Relatório da CPMI da Terra, de lá até 2009 houve uma queda vertiginosa no

número de turmas. Tomando as duas extremidades, 1998 e 2009, temos o mesmo quantitativo de cursos, 6 cursos respectivamente. O ano de 1998 se justifica por ser o ano de criação do Programa, ainda iniciando as articulações. Já o ano de 2009, pode ser atribuído, conforme analisamos acima, às ações do TCU que impossibilitaram o PRONERA de implementar novos cursos (Esse será o objeto da próxima seção).

O PRONERA tem sua gênese no governo de Fernando Henrique Cardoso, regulamentado em 16 de abril de 1998, mediante a Portaria Nº. 10/98. No governo Lula da Silva, como vimos, houve ampliação na oferta e o decreto presidencial nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ele ganha mais corpo institucional.

O contexto dos governos petistas também é marcado pelo tratamento judicial dispensado aos cursos do PRONERA e seus respectivos coordenadores. Através de ações judiciais impetradas pelo Ministério Público, TCU, os cursos são questionados sobre supostas irregularidades na gestão dos recursos. Em nosso levantamento podemos identificar seis ações judiciais contra os cursos. Desses seis, dois foram em um único curso. O curso de Direito realizado pela Universidade Federal de Goiás, teve primeiro uma ação para impedir a criação do curso e um segundo para impedir a sua continuidade. Essas ações aconteceram em três regiões: Centro Oeste com o curso de Direito, em Goiás, e o curso de Agronomia, em Mato Grosso; Nordeste, com o curso de Pedagogia, em Pernambuco, e Engenharia Agrônoma, em Sergipe; na região Sul, com o curso de Medicina Veterinária, no Rio Grande do Sul. O quadro abaixo expressa essas ações:

Quadro 2 - Ações contra os cursos do PRONERA

Nº	Data	Região	Ação Civil Pública	Deliberações
1	2004	Nordeste	Ação: Ação Civil Pública: Processo nº 2004.85.00.0255-9 - Classe 5023 - 3ª Vara Réus: Universidade Federal de Sergipe – UFS, Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe – FAPESSE e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.	Administrativo. Constitucional. Processual civil. Ação civil pública. Curso especial de engenharia agrônoma. Preliminar de inadequação da via eleita. Rejeitada. Questão atinente à categoria dos engenheiros agrônomos e dos candidatos a ingresso nos cursos de graduação da UFS, através de concurso vestibular. [...] Alegação de violação a princípios constitucionais e à legislação regulamentadora do ensino superior do Brasil. Política de ação afirmativa. Submissão aos princípios da isonomia e da dignidade da pessoa humana. [...]

				Sentença de improcedência dos pedidos autorais.
2	2008	Centro Oeste	Ação civil pública - Ministério Público Federal (Processo: nº2008.35.00.013973-0).	Trata-se de ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal em face do INCRA - Instituto Nacional de Colonização E Reforma Agrária e UFG - Universidade Federal de Goiás, com pedido de antecipação de tutela, na qual se insurge contra o curso de graduação de Direito para os beneficiários da reforma agrária e seus familiares.
3	2008	Nordeste	Ministério Público Federal (Processo nº 0016352.52.2001.4.05.8300).	Ministério Público Federal ofereceu denúncia em desfavor de [ocultamos os nomes por uma questão ética] da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE nas penas do delito tipificado no art. 312 c/c os artigos 69 e 71 do Código Penal.
4	2008	Centro Oeste	Tribunal de Contas da União – TCU: 025.081/2006-8 Sigiloso	Denúncia. Determinações ao INCRA no Âmbito do Projeto PRONERA. Pedido de Reexame. Provimento Parcial. Determinações.
5	2009	Sul	Ação pública movida pelo ministério publico federal contra o ingresso no curso de Medicina Veterinária da Universidade Federa de Pelotas – UFPEL, Recurso Especial Nº nº 2007.71.10.005035-8.	Ementa: Processual civil. Constitucional. Antecipação de tutela. Sentença de improcedência. Extensão dos efeitos até trânsito em julgado. Impossibilidade. prejudicialidade do juízo sumário de verossimilhança. Controle judicial de políticas públicas. Reforma agrária. Lei 9.394/96 (lei das diretrizes e bases da educação nacional). Autonomia universitária. Políticas afirmativas.
6	2012	Centro Oeste	Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal de Goiás, movida em face do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e da Universidade Federal de Goiás – UFG. Processo AC 13916 GO 0013916-34.2008.4.01.3500), para impugnar termo de cooperação técnica firmado entre essas instituições em julho de 2007.	Sob a alegação de desvio de finalidade no emprego dos recursos do PRONERA, e afirmando que tal fato lesa o patrimônio social, e ainda que, não existe previsão legal de tratamento diferenciado aos beneficiários da Reforma Agrária

Fonte: A Autora (2017)

O teor desses processos esteve em torno de acusação de privilégio no acesso à universidade e de supostas irregularidades na aplicação dos recursos: os pedidos foram de natureza de antecipação de tutela (liminar), pleiteando o encerramento do curso ministrado com o escopo de impedir a criação de turma especial, sob o argumento de ofensa aos princípios constitucionais da igualdade e universalidade no acesso ao ensino superior, da autonomia universitária e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Impõe malferimento ao princípio da igualdade no acesso ao ensino (arts 5º, *caput*, I e art. 206, VI, CF), não devendo a universidade pública privilegiar determinadas categorias ou segmentos

de categorias profissionais; sob a alegação de desvio de finalidade no emprego dos recursos do PRONERA, afirmaram que tal fato lesa o patrimônio social, e, ainda, que não existe previsão legal de tratamento diferenciado aos beneficiários da Reforma Agrária; a peça acusatória enfatiza que, embora o MST não fosse parte conveniente, no plano de trabalho, figurava como parceiro da universidade na execução do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

5.3 Das CPIs ao Acórdão 3269/2010.

Como vimos na seção anterior, do ponto de vista comparativo com o governo anterior, houve um avanço nas conquistas. No entanto, essas ações não se deram sem reação, embora o presidente Lula tenha acenado para a elite a continuidade dos contratos econômicos através da Carta ao Povo Brasileiro. As maiores reações vieram do Parlamento, lugar de maior representatividade do setor do patronato rural por meio de instauração de Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs). Ao todo, foram instauradas três CPIs, entre 2003 e 2009, sendo elas: a da Terra (2003), a das ONGs (2007) e a da Reforma Agrária (2009).²⁴ Essas Comissões se configuraram em disputas políticas entre setores que representam o patronato rural e representante dos movimentos sociais de luta pela terra. Esse conflito foi expresso pelo Relator²⁵ da CPMI da Terra, o deputado João Alfredo:

O SR. RELATOR (João Alfredo. PT – CE) – Sr. Presidente, em primeiro lugar, evidentemente, cada um tem direito de aqui fazer e expressar o seu juízo de valor. Nós sabemos que esta é uma CPMI marcada por uma divisão ideológica muito clara, não há segredo nenhum disso, e nós não escamoteamos essa natureza da própria CPMI. Evidentemente há, da parte daqueles Parlamentares mais vinculados aos ruralistas, uma constante ação de desgaste das entidades ligadas aos trabalhadores rurais. É legítimo, num processo político, esse debate, embora tenhamos de deixar explícito que isso é o que ocorre (Notas Taquigráficas da 37ª reunião) (CPMI, 2005, p. 43).

A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana foi constituída através do *Requerimento nº 13, de 2003 – CN*. Chamada de CPMI da Terra foi

²⁴ Essa CPMI é chamada também de CPMI do Campo e também apelidada de CPMI do MST.

²⁵ O próprio Relatório final foi motivo de disputa dessa comissão. O Relatório de João Alfredo foi rejeitado (O João Alfredo começou a CPMI como deputado do PT, mas depois mudou para o PSOL) e o Relatório que foi aprovado, foi o do deputado Abelardo Lupion do Partido da Frente Liberal (PFL).

a primeira a ser instaurada e representou esse cenário. Ela se propôs investigar as forças que se contrapõem no campo: os movimentos sociais de luta pela terra e os movimentos patronais representando o latifúndio e o agronegócio. Tinha como objetivo:

Realizar amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores (que têm promovido ocupações de terras, áreas e edifícios privados e públicos, por vezes com violência), assim como os movimentos de proprietários de terras (que, segundo se divulga, têm-se organizado para impedir as ocupações por vezes com violência). Cabe ao Congresso Nacional atuar no diagnóstico do problema e na identificação dos caminhos para sua solução” (BRASIL, 2009, p. 9).

Essa comissão teve informações a respeito dos movimentos através de quebra de sigilos bancários, denúncias das organizações dos trabalhadores, muitas delas sigilosas. Entre as informações obtidas através da CPMI, estavam as que tratavam dos convênios celebrados entre o Estado e os movimentos populares, conforme Relatório final da CPMI:

Com o objetivo de analisar a aplicação de recursos públicos na reforma agrária, a Comissão analisou dezenas de convênios firmados pela União, através de diversos órgãos da Administração Direta e Indireta, com entidades ligadas aos trabalhadores e aos proprietários. Cópias da maioria desses convênios estão autuadas na Secretaria da Comissão; outros foram analisados a partir de dados registrados no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), que representa um importante instrumento para o controle e acompanhamento dos gastos públicos federais (CPMI, 2005, p.42).

Encontramos, no Relatório, questionamentos sobre a destinação de áreas dos assentamentos para construção de centros de formação e de escolas utilizando como fonte de informação a reportagem da revista *Veja*:

Segundo a Revista *Veja*, “No fim dos anos 80, atendendo a uma reivindicação do MST, o governo passou a integrar essas escolas improvisadas à rede pública. Parte delas funciona nas antigas sedes das fazendas invadidas, parte foi construída pelos Estados e municípios. [...] Nos assentamentos, pelo menos a metade do corpo docente vem do MST. Já nos acampamentos, todos os professores pertencem ao movimento. Muitos não têm o curso de magistério completo – pré-requisito básico para a contratação na rede pública –, e alguns não chegaram sequer a terminar o ensino fundamental. “A realidade é que há pessoas atuando como profissionais da educação nessas escolas sem o mínimo de preparo para exercer a função”, reconhece o secretário estadual de Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati. (Monica Weinberg: “Madracais do MST” in: Revista *Veja*, 8/9/2004) (CPMI, 2005, p.233)

Com base nessa reportagem, o Relatório levantou os seguintes questionamentos a respeito da Educação e a construção de escolas nas áreas de assentamento:

(1) as áreas públicas dos assentamentos poderiam ser cedidas a entidades privadas, vez que foram desapropriadas para fins de assentamento de agricultores?; (2) as cessões de centenas de áreas públicas para o MST deveriam ser precedidas de licitação, a fim de atender o Princípio da Impessoalidade?; e (3) caso o ensino prestado pelo MST não atenda aos preceitos do MEC, é lícito manter-se a cessão gratuita do imóvel? (CPMI, 2005, p.233).

De acordo com o Relatório da CPMI da Terra, o Estado não poderia financiar o desenvolvimento dos assentamentos, por via de suas entidades representativas, pois partia-se do pressuposto de que esses recursos supostamente seriam desviados para financiar a luta pela terra, ocupação de órgãos públicos, ou seja, o Estado estaria, segundo o Relatório, financiando ação contra ele mesmo. De igual forma, é tratada a questão da educação. Segundo o Relatório, o Estado não poderia financiar entidades para realizar formação, pois estaria contribuindo para a formação política de trabalhadores para a mobilização contra a propriedade fundiária.

[...] Se o movimento deseja receber recursos federais, seus interesses devem convergir para com os interesses da União. Se os recursos são desviados para enriquecer dirigentes ou para invasões de propriedades privadas e prédios públicos, a União não pode financiar suas atividades. Da mesma forma, se o dinheiro é usado para prestar serviço de educação que não se alinha com as regras ditadas pelo Ministério da Educação, também não pode haver acordos (CPMI, 2005, p. 369).

A segunda foi a CPI das ONGs. Essa CPI foi criada por meio do requerimento nº 201/2007 – SF e teve como objetivo:

Apurar a liberação, pelo Governo Federal, de recursos públicos para organizações não governamentais - ONGs - e para organizações da sociedade civil de interesse público - OSCIPs, bem como a utilização, por essas entidades, desses recursos e de outros por elas recebidos do exterior, a partir do ano de 1999 até a data de 30 de abril de 2009 (CPI das ONGs, 2007/2010, p. 3).

Em relação à educação essa comissão requereu cópias de todos os convênios celebrados entre o INCRA e entidades não governamentais:

A Comissão aprovou o Requerimento nº 213/08, do Senador Sérgio Guerra, que “requer cópia de todos os convênios, termos de parceria ou contratos com valor total a partir de R\$ 2 milhões, bem como do inteiro teor das suas respectivas prestações de contas, quando houver, celebrados entre o INCRA e entidades não-governamentais de natureza privada desde o dia 1º de janeiro de 1999” (CPI das ONGs, 2007, p.1367).

Em resposta ao requerimento nº 213/CPI-ONGS, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) encaminhou para a Comissão 55 DVDs com cópias de convênios e prestação de contas. Em relação aos convênios, constaram que os

realizados por entidades tinham a participação de órgãos oficiais, entre esses convênios, estavam os do PRONERA:

Esses convênios concentram-se em 3 programas: ATEs – Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária; PAC – Programa de Consolidação e Emancipação de Assentamentos (Autossuficiência), e PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Alguns convênios foram realizados com entidades, mas têm a participação de Prefeituras Municipais, Universidades Federais e entidades sindicais (CPI das ONGs, 2007, p.1367).

Sobre o PRONERA o Relatório destaca:

PRONERA tem como missão ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária (Maiores informações na página eletrônica do INCRA) (CPI das ONGs, 2007, p. 1368).

O Relatório destaca também que os convênios têm sido acompanhados pelos órgãos fiscalizadores:

Mesmo com pouco tempo para analisar toda a documentação, a assessoria da Relatoria procedeu a uma avaliação geral dos processos e pôde constatar que os setores responsáveis (fiscalização interna, CGU, TCU) têm acompanhado a maioria dos processos e convênios. Esse acompanhamento tem como resultado alguns apontamentos por irregularidades administrativas, sendo que, em alguns casos, foram instauradas tomadas de contas especiais e, em outros, o próprio órgão solicitou a devolução de recursos. Consolidação e Emancipação de Assentamentos (Autossuficiência), e PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Alguns convênios foram realizados com entidades, mas têm a participação de Prefeituras Municipais, Universidades Federais e entidades sindicais (CPI das ONGs, 2007, p. 1368).

O Relatório ressalta os trâmites por que passa os convênios e as situações adversas em que dão a sua execução:

A análise da proposta de convênios sempre passa pelo setor técnico e pelo departamento jurídico do INCRA, os quais verificam dados da entidade bem como avaliam se a proposta técnica se enquadra nos objetivos dos programas. É preciso salientar que, de uma maneira geral, as atividades propostas nos diferentes convênios foram executadas. É importante destacar que o público beneficiário desses projetos está disperso em todo o País. Muitos beneficiários estão em locais de difícil acesso, com baixo nível de escolaridade. Muitas vezes, as famílias assentadas não contam com nenhuma infraestrutura, tendo que começar do zero (construir casa, fazer roças, etc.). A partir do acesso à terra, começam uma nova vida e os programas governamentais têm o importante papel de criar condições mínimas para que os agricultores possam começar a produção. Dada a natureza e condições do público beneficiário, a execução dos convênios enfrenta muitas dificuldades,

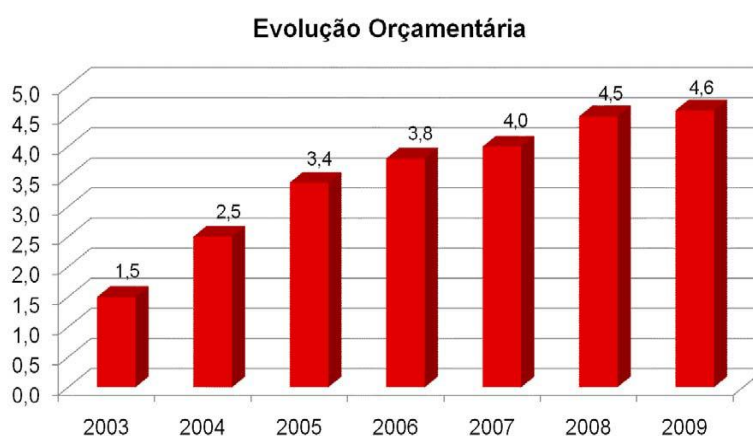
sendo que, em muitos casos, podem ocorrer falhas administrativas. No entanto, de uma maneira geral, as atividades principais têm sido executadas, e quase 450 mil famílias recebem assistência técnica nos assentamentos atualmente (CPI das ONGs, 2007, p.1368-69).

A CPI da Reforma Agrária²⁶ foi instaurada por meio do requerimento nº 24, 2009 – CN do deputado Onyx Lorenzoni e teve como objetivo:

Apurar as causas, condições e responsabilidades relacionadas a desvios e irregularidades verificados em convênios e contratos firmados entre a União e organizações ou entidades de reforma e desenvolvimento agrários, investigar o financiamento clandestino, evasão de recursos para invasão de terras, analisar e diagnosticar a estrutura fundiária agrária brasileira e, em especial, a promoção e execução da reforma agrária (CPMI, 2010, p. 1).

O Relatório ressalta que o aumento do orçamento geral do INCRA foi sistematicamente incrementado desde 2003. Passando de R\$ 1,5 bilhão, em 2003, para R\$ 4,6 bilhões, em 2009, com um aumento de 300%, conforme gráfico apresentado no Relatório (CPMI, 2009, p. 83):

Gráfico 2: Orçamento geral do INCRA – 2003/2009



Fonte: SIAFI (2010)

Em relação à Educação do Campo, o Relatório destaca a ação do PRONERA como agente promotor de qualificação dos trabalhadores, bem como dos recursos alocados para tais formações:

²⁶ Essa CPMI da Reforma Agrária, foi chamada também de CPMI do Campo e CPMI do MST.

A educação no campo, por meio do Pronera, teve mais de 353 mil jovens e adultos que já participaram de processos de formação ou capacitação profissional. Foram destinados mais de R\$ 227 milhões para cursos de educação básica, técnico profissionalizantes de nível médio e superiores voltados para a questão agrária. Somente em 2009, a capacitação e formação profissional de níveis médio e superior para a reforma agrária atendeu diretamente 6.487 alunos (CPMI, 2009, p. 84).

O relatório destaca a organização e as principais formas de lutas dos dois principais movimentos de luta pela Reforma Agrária. Segundo o Relatório (CPMI, 2010, p. 97):

Os principais movimentos de luta pela reforma agrária – como, por exemplo, o MST e o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais (MSTR), representado a nível nacional pela CONTAG – atuam de forma descentralizada e exercitam políticas descentralizadas. Em nível nacional, estas organizações estabelecem diretrizes gerais de ação, as quais são adaptadas às realidades locais e estaduais, sendo que o MST constrói uma "Jornada de Luta" anual e a CONTAG formula pautas e organiza, anualmente, o "Grito da Terra Brasil", expressão maior de suas reivindicações por políticas públicas para a agricultura familiar e mudanças na atual estrutura fundiária brasileira.

As reivindicações do Movimento Sem Terra centram-se em assentamentos das famílias acampadas, atualização dos índices de produtividade e garantia de recursos para desapropriações e investimentos:

Atualmente, com o lema “lutar não é crime”, o MST exige o assentamento das 90 mil famílias acampadas em todo o Brasil; a atualização dos índices de produtividade; a garantia de recursos para as desapropriações e investimentos públicos nos assentamentos (crédito para produção, habitação rural, educação e saúde). A pauta de reivindicações da Jornada de Luta pela Reforma Agrária em 2010 entre outras demandas, estabeleceu a “atualização dos índices de produtividade” e mais recursos orçamentários para INCRA e para a reforma agrária como reivindicações importantes (CPMI, 2010, p. 97).

O Relatório destaca que as reivindicações da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) se assemelham as do MST:

Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), por ocasião da realização do “Grito da Terra – Brasil” em 2010, apresentou reivindicações semelhantes como, por exemplo, a “publicação imediata da portaria interministerial para atualização dos índices de produtividade da terra”, bem como a “recomposição dos valores propostos no orçamento anual da União para realizar ações de reforma agrária, em especial a obtenção de terras e infraestrutura”. Além destes, a CONTAG apresentou uma pauta incluindo de temas relacionados à política agrícola, à educação e melhor condições de vida no campo brasileiro (CPMI, 2010, p. 97-98).

As CPIs estiveram a serviço das forças que compõem o patronato rural e cumpriram objetivos claros: garantir os interesses desse patronato, tentar deslegitimar as lutas e os movimentos sociais e as ONGs que atuam e apoiam a lutam pela reforma agrária,

pelas causas e demarcação das terras indígenas e quilombolas; de criminalizar os movimentos e os que os apoiam e, através das denúncias e investigações econômicas barrar ou dificultar o financiamento das políticas de melhorias dessas comunidades ligadas a essas organizações.

Na análise do relatório da CPMI da terra, por exemplo, fica evidente que a CPMI elegeu um movimento, em particular, para investigar. Isso fica evidente nas narrativas do relatório, no tempo dispensado (aproximadamente 70%). Nas questões inquiridas nas oitivas dos ouvintes, estas sempre em referência quase que exclusivamente ao MST, no deslocamento da centralidade dos objetivos da CPMI que seria diagnosticar a violência no campo, em função dos conflitos de terras entre latifundiários e trabalhadores, para a questão do financiamento do MST e supostos desvios de recursos.

Apesar de os objetivos da CPMI se propor a realizar amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores e os movimentos de proprietários de terras; de ter ouvido 125 pessoas entre trabalhadores, latifundiários, órgãos públicos, intelectuais, o relatório do deputado Abelardo Lupion se dedicou quase que exclusivamente sobre o MST. Das 385 páginas do relatório, 265, quase 70% foi dedicada ao Movimento Sem Terra.

Pelo exposto, identificamos que esse contexto foi marcado por confrontos de projetos, conflitos de interesses que fizeram aprofundar os processos judiciais contra os movimentos populares do campo. O acirramento dos conflitos judiciais que acometeram os movimentos populares, a partir das CPIs, reverberaram na EdoC por meio de fiscalização aos cursos do PRONERA. Fato que acarretou diversos desdobramentos judiciais, de processos contra seus coordenadores, de suspensão de cursos em funcionamento e de celebração de novos convênios. Partes dessas informações foram encaminhadas para o TCU investigar.

É nesse contexto que é instaurado pelo TCU processo contra o curso de Agronomia executado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), que culminou em deliberações de alteração do Manual de Operações do PRONERA. O processo consistiu em denúncia contra o curso de Agronomia da UNEMAT, conforme o próprio Acórdão:

Os autos tratam de denúncia por meio da qual foram investigadas irregularidades na forma de aplicação de recursos pelo Incra no Projeto Acadêmico Camosc, especificamente, no curso superior de agronomia

oferecido aos assentados e filhos de assentados (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 1).

Dado o caráter da denúncia, o TCU emitiu duas recomendações ao INCRA: a) não realizar mais convênios com as universidades. Ao invés de convênios, fizesse contrato precedido de licitação e b) determinou que tirasse os movimentos sociais das parcerias. Diante dos encaminhamentos supracitados, foram duas as questões recorrida pelo INCRA que motivaram a prolação do Acórdão 3.269/2010 pedido de reexame por parte do INCRA, quais sejam:

Primeira - relativa à determinação do uso do instrumento de contrato, precedido de licitação, ao invés de convênio, na operacionalização de projetos de educação nas áreas de Reforma Agrária, sob os auspícios do Pronera (subitem 9.4.3.1 do Acórdão nº 2.653/2008); e

Segunda - referente à determinação para que o Incra não permita a participação dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) e outros agentes externos à administração pública nas fases de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos do Pronera, a exemplo do que ocorrera com o Projeto Camosc, objeto da denúncia apurada originariamente nestes autos (subitem 9.4.3.2 do Acórdão nº 2.653/2008).

Em relação à primeira recomendação, correspondente ao subitem 9.4.31, segundo o relatório, o INCRA argumenta que:

É possível a celebração de convênios que tenham por objeto o pagamento de professores alocados no Projeto Camosc, não havendo falar em contrato, pois os interesses não são contrapostos, mas recíprocos e de mútua cooperação. Menciona as definições legais para convênio e contrato (artigo 48 do Decreto 93.872/86; 2º, parágrafo único, da Lei 8.666/93; e 1º do Decreto 6.170/2007).

Defende que a Faespe e a Unemat não têm interesses no preço e no lucro, como se fosse mera contraprestação dos serviços, mas sim na transferência de recursos para a consecução de um interesse comum com o Incra: os objetivos gerais e específicos do Pronera de fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária (item 2.2 do Manual do Pronera).

12. Menciona a Lei 11.653/2008 (Plano Plurianual 2008/2011), no que previu a forma descentralizada para execução do Pronera, por meio da celebração de convênios entre as gerências regionais com instituições públicas e privadas.

13. Aduz que tais projetos demandam corresponsabilidade e que a opção pelos convênios tem assegurado bons resultados, e ressalta, como fundamental, a adesão voluntária das instituições de ensino. Defende a discricionariedade administrativa na escolha da melhor e mais eficiente forma de execução de suas atividades (fl. 8v), optando pelos convênios e termos de cooperação, conforme o caso, mas não pelos contratos, ‘sob pena de comprometer de forma definitiva a execução do Programa’ (fl. 9) (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2)

Identificamos, na análise do relatório do TCU, que ele reconhece de que há amparo legal nas justificativas do INCRA para, em seguida, ampliar seu raio de análise para o que ele chama de “verificação em concreto” (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2):

De fato, não se pode dizer que os cursos promovidos pelo Projeto Camosc constituam exatamente uma despesa de custeio das instituições de ensino convenientes, até porque são específicos e não eram uma realidade preexistente à celebração da avença com o Incra (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2).

Nada obstante, a determinação no sentido de utilizar contrato, ao invés de convênio, ainda teve outras razões independentes verificadas em concreto pela fiscalização desta Corte (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2) [...]

Nesse sentido é que todas as determinações recorridas se correlacionam, pois foi a opção indevida pelo convênio que viabilizou a escolha sem critérios objetivos dos professores a serem alocados no Projeto Camosc, eis que não houve processo seletivo e o universo se restringiu ao quadro de docentes da Unemat, favorecendo, ademais, os professores alinhados com a ideologia dos movimentos sociais ligados à reforma agrária, sendo estes movimentos quem de fato escolhiam os docentes, o que constitui outra irregularidade à parte (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2)

E ainda:

Entretanto, em que pese o amparo legal para a participação, este direito não se confunde com ingerência nas fases de planejamento, execução e avaliação dos cursos promovidos pelo Incra no âmbito do Pronera, como bem ressaltado pelo Relator **a quo**. Desse modo, não há amparo legal para a seleção de professores alinhados às concepções político-ideológicas dos movimentos sociais, como verificado no Projeto Camosc (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9).

O TCU atribui a opção da universidade por convênio ao invés de contrato, porque isso possibilitaria a indicação de professores por parte dos movimentos. O que diz o projeto da CAMOSC/UNEMAT a respeito da seleção dos professores:

Professores a. Meta e Estratégia: indicação e seleção, pela UNEMAT a partir do quadro de pessoal ativo (efetivos, substitutos, visitantes e voluntários). **Selecionar outros externos, se necessário**, desde que sintonizados e **comprometidos com as causas sociais, com a agroecologia e a proposta político pedagógica do curso** (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p. 29).

A UNEMAT afirma que há seleção de professores externos só em caso necessário e que estabeleceu critério para essa seleção: que estivesse em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto.

Em relação à segunda recomendação, correspondente ao do subitem 9.4.3.2, o INCRA alega ser indevida a conclusão do acórdão recorrido no que procurou afastar os movimentos sociais ligados à reforma agrária de qualquer forma de participação no desenvolvimento dos cursos do PRONERA. Defende como sendo de grande valia a

participação dos movimentos sociais, o qual está amparado no item 2.5 do Manual de Operações do PRONERA, com ênfase na gestão participativa, e também autorizada pelos artigos 205º e 206º da Constituição Federal e pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), na qual os movimentos sociais são expressamente mencionados e pelas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

A análise do TCU (TCU/ACÓRDÃO, 2005, p. 2) é de que a determinação recorrida merece reparos, pois colide com certos aspectos das normas federais relativas à educação na reforma agrária. Reconhece o amparo legal apresentado pelo INCRA, assim, resulta ser inadequada a redação da determinação de inibir a participação dos movimentos sociais da gestão do Programa, ao que considera uma “premissa inafastável” ao que acrescenta que existem formas de participação legitimadas pela lei e pelas diretrizes da política do PRONERA, conforme visto.

Assim, com vênias, resulta inadequada a redação da determinação no sentido de que se ‘iniba qualquer possibilidade de participação de entes estranhos à administração no planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou outra fase do curso promovido’, eis que existem formas de participação legitimadas pela lei e pelas diretrizes da política do Pronera, conforme visto (TCU/ACÓRDÃO, 2005, p. 2).

Para em seguida afirmar que:

Se buscou prevenir que os movimentos sociais assumam a condição de executores do convênio, como se verificou em alguns aspectos, como na seleção dos professores e na avaliação dos alunos tendo por base horas-aula de frequência a palestras do MST, evento, aliás, impertinente ao programa de um curso superior de agronomia (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 2).

O que diz o projeto da UNEMAT/CAMOSC a respeito da avaliação da aprendizagem do educando nas disciplinas que compõem cada módulo do curso se dará sob a seguinte estrutura:

1ª e 2ª Avaliações – representa o processo de aprendizagem do educando durante o TE e será atribuída pelo professor, podendo ser utilizadas várias metodologias e instrumentos para auxiliar a avaliação deste processo. O professor expedirá uma nota de (0,00 a 10,00) tendo peso de 50% do total.

3ª Avaliação – Será composta pelo Trabalho Transdisciplinar – TT e Trabalho Individual por Disciplina desenvolvidos no TC, avaliado pelo professor da disciplina. A nota pode variar entre (0,00 a 10,0), com peso de 25% do total.

4ª Avaliação – Esta avaliação representa o acompanhamento realizado pelos MSC aos educandos através da Coordenação Político-Pedagógica (CPP)² e designa o processo de formação política/social e o compromisso do educando com o coletivo dos movimentos sociais. A nota pode variar

entre (0,00 a 10,0), com peso de 25% do total (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 31).

Essa avaliação está ancorada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso que está ancorado nos princípios metodológicos do PRONERA de Regime de Alternância. Conforme o projeto do curso:

O Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo - CAMOSC é um curso de graduação da UNEMAT classificado pela UNEMAT quanto à sua periodicidade e modalidade como um **curso de Modalidade Diferenciada** por seguir metodologias de práticas pedagógicas especiais e ser oferecido na forma de módulos, com calendário acadêmico específico e regime de ensino de alternância (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 6. Grifos do autor).

Segundo o próprio CAMOSC, ele tem como concepção e proposta de organização metodológica a práxis pedagógica que se constitui no regime de alternância entre o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade - TC, momentos estes que se relacionam, complementando-se. O TE e o TC são processos problematizadores que simultaneamente apreendem as teorias científicas e indagam os contextos vivenciados pelos camponeses. Desta relação pedagógica, surgem as “Atividades Orientadas de Pesquisa” que garantiram a vivência, a inserção e a pesquisa no TC (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p.19). Assim está organizado esses dois tempos no projeto:

O TE é o momento presencial do curso onde o educando tem contato com o conhecimento científico sistematizado em disciplina que compõe o módulo determinado pela matriz curricular do curso. Neste tempo o educando desenvolve 75% da carga horária do módulo estruturado pelas disciplinas. O TC é o momento de reflexão e articulação dos conhecimentos adquiridos no TE pelo educando, fazendo a relação entre os dois importantes tempos da formação do agrônomo, o conhecimento científico, os saberes e as experiências dos grupos sociais camponeses.

Na perspectiva do regime de alternância adotada no curso, compreendemos o processo de aprendizagem como um contínuo, onde se tem um início e um movimento de formação através dos quais os módulos do curso se ligam e conduzem ao objetivo do curso, que é a formação de agrônomos militantes-técnicos dos MSC, com ênfase em Agroecologia e Sócio-Economia Solidária (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 18).

Cabe ainda ressaltar que o TCU questiona o objetivo do CAMOSC em formar com recursos públicos Técnicos militantes, conforme o relatório:

Não se afigura pertinente, de igual modo, que recursos públicos sejam alocados com o fim de formar ‘técnicos militantes’ comprometidos com os Movimentos Sociais do Campo (MSC), especificamente do MST, como se observa do Projeto Camosc. Não se pode conceber que um projeto acadêmico permita que dentre as avaliações dos alunos, uma terá

por base o compromisso dos educandos com os movimentos sociais. Não se pode admitir, ainda, que os alunos sejam avaliados tendo por base horas-aula de frequência a palestras ministradas pelo MST, conforme expresso nos presentes autos (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 18).

Ainda segundo o Relatório, os movimentos sociais estavam agindo como os verdadeiros executores do convênio, chamando a atenção para a independência da universidade que já tem sua grade curricular adequada à formação do agrônomo:

Há que prevalecer em projetos dessa natureza a independência das instituições de ensino, que possuem, por óbvio, grade curricular adequada à formação do agrônomo, pois que não cabe à sociedade arcar com os custos do ‘técnico militante’; antes, ao contrário, o que deve ser incentivado é a promoção da igualdade através da capacitação dos assentados, independente de suas convicções ideológicas (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 9).

Vale ressaltar que a UNEMAT faz a crítica ao papel desempenhado pelas universidades como organizadora de geração de competências para modernizar e capitalizar o espaço e o tempo rural, ao que afirma: “podemos agora, ao realizar a crítica, não mais simplesmente propor a reprodução da caminhada modernizante e excludente, que despreza os saberes e as experiências do camponês, a diversidade cultural e biológica” (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 11). Assim, o CAMOSC tem como objetivo o oferecimento de uma graduação de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária para suprir a carência de profissionais tecnicamente preparados, a partir de uma nova matriz tecnológica para atuar de forma competente e comprometida junto a esse segmento da agricultura brasileira. Mais especificamente, o curso tinha como objetivo:

Desenvolver um curso de graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia e Sócio-Economia Solidária, para trabalhadores vinculados aos movimentos sociais de assentamentos rurais, na perspectiva de formar profissionais voltados para os problemas e potencialidades regionais, focados na práxis da agricultura familiar de assentamentos da reforma agrária, buscando suprir a carência de profissionais tecnicamente e adequadamente preparados para atuar de forma competente e comprometida junto a este segmento da agricultura brasileira, a partir de uma nova matriz paradigmática (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 13).

Vale salientar que já fazia parte da UNEMAT realizar cursos dessa natureza com os povos do campo, conforme consta no projeto:

Vale assinalar que as políticas afirmativas existentes na atual estrutura da UNEMAT possuem grande abrangência: desde tribos/nações indígenas às populações ribeirinhas, desde movimentos sociais aos ambientais e às tradições culturais, desde os migrantes às populações da fronteira geográfica ou agrícola, desde a educação de jovens e adultos ao

atendimento de portadores de necessidades especiais, alcançando em larga medida boa parcela do espectro de cores e saberes existentes no Estado de Mato Grosso (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 8).

Por fim, o voto do relator, quanto à primeira questão recorrida, alinhou-se à posição defendida pelo Sr. Secretário da Serur de que:

existe amparo legal para que, no âmbito do Pronera, possa o Incra firmar convênios com as instituições públicas de ensino voltadas para a educação nas áreas de reforma agrária, razão pela qual deve-se dar provimento àquela autarquia, neste particular, de modo a declarar-se a insubsistência do subitem 9.4.3.1 do Acórdão 2.653/2008-Plenário (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 24).

Quanto à segunda questão recorrida (subitem 9.4.3.2 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário), acordam os Ministros do Tribunal de Contas da União, reunidos em Sessão Plenária, diante das razões expostas pelo Relator e com base no art. 48 da lei nº 8.443/1992 c/c art. 286, **caput**, e parágrafo único, do Regimento Interno do TCU, em:

- 9.1. conhecer do pedido de reexame, para, no mérito, dar-lhe provimento parcial;
- 9.2. em consequência ao disposto no subitem precedente:
 - 9.2.1. tornar insubsistente o subitem 9.4.3.1 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso);
 - 9.2.2. conferir nova redação aos subitens 9.4.3, 9.4.3.2 e 9.4.3.3 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso), que passa a vigorar como se segue:
 - “9.4.3. caso pretenda oferecer cursos a público específico, afetos a sua área de atuação no âmbito do Pronera, inclusive no caso de convênios já aprovados mas com execução ainda não iniciada:
 - 9.4.3.2. no prazo de 60 dias, ajuste o Manual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, aprovado pela Portaria nº 282/2004 e outras normas correlatas visando a acompanhar e fiscalizar a execução dos projetos/atividades realizadas no seu âmbito, a fim de impedir a recorrência das seguintes irregularidades:
 - 9.4.3.2.1. restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social;
 - 9.4.3.2.2. inserção nos projetos educacionais de disciplinas ou atividades curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou a concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins;
 - 9.4.3.2.3. previsão de indicadores de resultado qualitativos dos cursos, tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais;
 - 9.4.3.2.4. previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais;
 - 9.4.3.3. faça constar dos instrumentos de contratação exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas no curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da

impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente.

Frente a essas determinações, em 2011, o Manual de Operações do PRONERA foi reeditado para constar as determinações do TCU. Essas deliberações impactaram na gestão do Programa, refreando a participação dos movimentos populares. Esse será o objeto da próxima seção.

5.4 Gestão: entre a democratização e a burocracia

No escopo do Acórdão, em tela, a *concepção* de gestão permeia de forma cristalina todo o corpo do Relatório. Fato que se justifica pelo objetivo da prolação do Acórdão pelo TCU, em resposta ao pedido de reexame impetrado pelo INCRA, sobre duas determinações que interessaram a elaboração de uma petição:

Primeira - relativa à determinação do uso do instrumento de contrato, precedido de licitação, ao invés de convênio, na operacionalização de projetos de educação nas áreas de Reforma Agrária, sob os auspícios do Pronera (subitem 9.4.3.1 do Acórdão nº 2.653/2008); e Segunda - referente à determinação para que o Incra não permita a participação dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) e outros agentes externos à administração pública nas fases de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos do Pronera, a exemplo do que ocorrera com o Projeto Camosc, objeto da denúncia apurada originariamente nestes autos (subitem 9.4.3.2 do Acórdão nº 2.653/2008).

Em relação aos itens que deliberam sobre a proibição da participação dos movimentos populares ligados à reforma agrária na *gestão* do Programa, retomamos para melhor visualização:

9.4.3.2 **Iniba**, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que **entes estranhos** à Administração Pública, **especialmente movimentos sociais ligados à reforma agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação** ou de outra fase do curso (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 14, grifos nossos).

A essa deliberação, o INCRA se contrapõe através de uma Petição justificando que o afastamento dos movimentos sociais ligados à reforma agrária de qualquer forma de participação no desenvolvimento dos cursos promovidos pelo PRONERA não pode prevalecer, isso porque, justifica o INCRA:

falhas surgidas em um projeto não pode comprometer todo o PRONERA. A participação de movimentos sociais são de grande valia

para o sucesso do programa em si. **A parceria** é condição para a realização das ações do Pronera (item 2.5 do Manual Pronera), sendo a **gestão participativa** o seu pilar (INCRA/AGU, 2009, p 15).

Como vimos, na seção anterior, as justificativas do INCRA a respeito da participação dos movimentos foram embasadas nos argumentos legais que tratam da gestão democrática e dos movimentos sociais como sujeitos educativos, previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Base, nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e no próprio Manual do PRONERA, fato que foi reconhecido pelo Tribunal de Contas da União. Entretanto, o TCU interpôs com o questionamento de que: “*na definição do que seria a participação dos movimentos sociais, verifica-se que o art. 1º da LDB não diz muito, pois se limitou a prevê-la, sem maiores detalhes*” (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 5). Só que a própria LDB em seu art. 14º, preconiza que: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 2016, p. 63). E, no caso das universidades, tem-se a prerrogativa da autonomia universitária.

Frente ao exposto o que depreendemos, é que, por falta de normatização, o TCU passou a deliberar as condições dessa gestão. Ao questionar que *entes estranhos* à administração pública, neste caso o *ente estranho* é o movimento social/popular, pudesse participar do *planejamento, execução, acompanhamento, avaliação* ou de outra fase do curso (TCU/Acórdão, 2010, p. 14), instaura, dessa forma, um embate de concepção entre a gestão democrática, amparada por lei que legitima a participação dos movimentos sociais/populares, e a gestão burocrática que, ancorada nos princípios da administração pública, põe em questão a participação dos movimentos sociais.

Dessa forma, deduzimos que o que caracteriza essas determinações é a preocupação dos movimentos populares participarem da *gestão* do programa.

Por *gestão*, tomamos o significado em Arelalo (2012, p. 381) que aceita como sendo: “ato ou o efeito de gerir, de administrar, de dirigir”, portanto, de dar a direção a um processo. Corroborando com esse entendimento, Leher (2014, p. 80) afirma que *gestão* é a capacidade de transformar os trabalhadores em “intelectuais políticos, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política”.

Dito de outra forma, o que conseguimos depreender é que, na determinação da *gestão* do Programa, trata-se de quem dará a direção intelectual e moral ao processo,

portanto, de quem detém a hegemonia da formação dos estudantes, compreendendo que no contexto das relações de hegemonia “a cultura assume uma função importante na definição das lutas de classes e determina o conjunto de relações sociais ao conformismo na padronização do modo de pensar e de agir” (SCHLESNER, s/d, p. 7).

Assim, Schlesner (s/d, p. 2) localiza nos estudos de Gramsci que a gestão democrática está relacionada no conjunto de sua teoria política como processo de formação do homem para um determinado modelo de sociedade. Desta forma, a noção de *gestão* encontra-se implícita tanto no processo de organização política para a construção de uma nova ordem [...], quanto nos escritos sobre o conceito de hegemonia. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre as relações de poder que constituem a estrutura do Estado e que expressam o conjunto de relações econômicas, sociais e culturais da sociedade. Conforme a autora,

Como é sabido, é no contexto da história italiana e das lutas de classes visando a revolução que Gramsci elabora a noção de cultura: preparar a revolução significava também romper com as relações de hegemonia vigentes e com um modo de pensar unificado, na formação de uma nova concepção de mundo por meio da qual se faria uma nova leitura da história e se assumiria a herança cultural da humanidade. Tal processo de educação trazia implícita a necessidade de romper com os estreitos limites da democracia burguesa, com a indiferença e com o ceticismo político, a fim de criar uma nova sensibilidade histórica e as condições sociais e políticas para a vivência da liberdade. (SCHLESNER, s/d, p. 2)

A autora ainda nos ajuda a entender, nessa disputa de hegemonia, que para os trabalhadores a ela consiste em criar os mecanismos de direção política e de participação efetiva e consciente, fato que implica em formar seus próprios intelectuais e elaborar uma teoria política comprometida com transformações radicais, para refletir e criticar as contradições que perpassam seu cotidiano.

Daí, depreendermos que, no embate da gestão, está a disputa por quem dará a condução intelectual e moral da formação desses estudantes. Visto que, numa retórica de preocupação com a aplicação dos recursos públicos, o TCU buscou adentrar nas dimensões educacionais, mas especificamente na forma dessa gestão, fato que justificou a prolação do Acórdão em tela que estendeu suas deliberações para o conjunto do PRONERA.

Fato, aliás, contestado pelo INCRA, conforme já tratado acima através da Petição formulada pela AGU em que questiona que “*falhas surgidas em um projeto não pode comprometer todo o PRONERA*” (INCRA/AGU, 2009, p. 15). Dessa forma, nossa

compreensão é de que houve uma sobredeterminação dos princípios da gestão burocrática pautada nos princípios da administração pública à gestão democrática, expresso nas terminologias valorativas como: “*ente estranho*”, “*ingerência*”, “*inibir*”, “*prevenir*”.

O que se evidencia nessas terminologias é que a racionalidade administrativa, pautada pelo princípio da isonomia, busca desqualificar e condenar a participação dos movimentos, tratando-os como *ente estranho*, portanto não autorizado do ponto de vista jurídico, mesmo reconhecidamente amparado pela legislação como inclusive reconhecido pelos auditores, quando afirmam “*que os movimentos sociais não podem ser alijados das políticas educacionais, porquanto este direito é previsto na Magna Carta [...]*” (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p.8-9). Contraditoriamente, os afastam com o argumento da ingerência.

Confrontando o argumento do TCU da participação dos movimentos como *ingerência* ao Programa/projeto ao princípio da *Parceria como condição para a realização das ações do PRONERA*, surge uma questão: como participar sem “intervir”? Se por parceria se compreende, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (ano 2007, p. 335) “reunião de pessoas para certos fins de interesse comum; companhia”, portanto, diz respeito ao papel desempenhado pelos sujeitos nos espaços de deliberação.

Assim, com base no princípio da Parceria, atribuir à atuação dos movimentos, como *ingerência* é buscar desqualificar suas contribuições na condução do processo. Essa compreensão tomou como base dois elementos, quais sejam: a) a gestão colegiada do Programa; e b) reunião dos reitores com o TCU.

Diante do fato de que a gestão do PRONERA é colegiada, composta por instituições de ensino, governos estaduais e municipais, movimentos sociais e sindicais etc., é curioso afirmar que há *ingerência* por parte de um dos membros, quando o pressuposto da parceria, como vimos é de que em espaços colegiados as deliberações sejam tomadas em comum acordo entre as partes – ou por consenso ou por maioria, *para atingir objetivo comum*. Caso houvesse ingerência, o que levaria os reitores solicitarem reunião com o TCU? Fato que compõe o segundo elemento.

A reunião²⁷ do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Ministro do Tribunal de Contas da União, em 2010, teve por objetivo solicitar a suspensão de embargo da celebração de convênios entre o PRONERA e as universidades, que já estava parado há um ano. Contrariando a tese da *ingerência* atribuída aos movimentos populares, os reitores solicitaram reunião com o TCU para pedirem continuidade dos convênios²⁸. Em matéria divulgada na página da Universidade de Brasília (UnB), encontramos uma nota em que o reitor José Geraldo de Sousa Junior reiterara seus compromissos para com o programa, ao dizer: “Para a UnB, é fundamental dispor de sua função acadêmica para contribuir e construir uma sociedade solidária”, além do mais, reivindica a autonomia da Universidade em firmar parcerias, conforme a matéria:

Aplaudido por todos os presentes, o reitor da UnB deu o tom do encontro e argumentou que as universidades devem ser livres para formular suas parcerias. “Um exemplo bem próximo é o curso de especialização em Direito Público e Controle Externo, para analistas de controle externo do TCU que a UnB ofereceu. Foi um pedido do TCU que formou o convênio com a UnB. Inclusive o curso resultou em um livro em que eu fui o organizador”, disse. [...] (LOPES/UNB, 2010)

Na fala do reitor da UNB, reivindicando a autonomia da universidade, fica subentendido que, se podem fazer cursos para auditores do TCU, porque não pode haver cursos para o PRONERA? Esse questionamento expõe uma contradição, visto que o mesmo TCU que impede as universidades organizarem cursos específicos para os trabalhadores que contribuam para dar conta de responder aos desafios impostos pela realidade, é o mesmo TCU que solicita da universidade organização de cursos para formar seus quadros.

Veja que essa cobrança da autonomia da universidade poderia ser estendida à UNEMAT, visto que é ela a executora da formação, e como executora tem autonomia na organização do curso. Mas, ao contrário, os auditores atribuem aos movimentos como sendo os verdadeiros executores do projeto CAMOSC, conforme Relatório:

Nessa linha, resta evidenciado que a atuação dos movimentos sociais no curso em comento afasta-se do que pode ser considerado como uma participação razoável, que, inclusive, deve ser incentivada pelos órgãos governamentais. Em verdade, estes movimentos estão agindo como

²⁷ Essa reunião faz parte das reações que houveram de manifestações de apoio e de cobranças de posicionamentos dos órgãos responsáveis pelo cancelamento de convênios entre as universidades e o PRONERA.

²⁸ Esse fato diz respeito à suspensão por parte do TCU de celebração de convênios entre o PRONERA e as universidades a como consequência do acórdão 2653/2008 do Tribunal de Contas da União. TCU.

verdadeiros executores dos convênios, o que não deve ser admitido por esta Corte de Contas (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p.9).

E atribui a participação dos movimentos como um “*nível de liberdade indevida, sobretudo no quesito seleção de professores, pois não podem selecionar professores e nem impor naqueles cursos superiores as suas demandas específicas*” (TCU/ACORDÃO, 2010, p. 4). Essa posição do TCU leva à segunda determinação recorrida pelo INCRA, através da petição supracitada a que diz respeito a forma de celebração da parceria com a universidade ser por convênio e não por contrato, questão que está relacionado com a contratação de professores. Esta contratação mediante convênio, todavia, conforme podemos visualizar na citação abaixo, encontra-se amparada em lei:

Não fosse a legislação supra, que afasta de vez o argumento de que inexistente amparo legal para a realização de convênio, no caso do Pronex, ainda socorreria o recorrente a Lei nº 8.958/94, a qual dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as suas fundações de apoio. De acordo com o art. 1º e o § 1º dessa lei, as instituições de ensino superior tanto podem realizar convênios quanto contratos, estes com dispensa de licitação, com suas fundações de apoio, na consecução de projetos de ensino, dentre outras finalidades (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p.17).

Ao qual cita a legislação:

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, bem como as Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs, sobre as quais dispõe a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, poderão realizar convênios e contratos, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de dar apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, inclusive na gestão administrativa e financeira estritamente necessária à execução desses projetos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 495, de 2010) (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p.17. Grifos do autor).

Entretanto em que pese o reconhecimento legal, aduz que a intenção foi de outra natureza:

Pois foi **a opção indevida pelo convênio** que viabilizou a escolha sem critérios objetivos dos professores a serem alocados no Projeto Camosc, eis que não houve processo seletivo e o universo se restringiu ao quadro de docentes da Unemat, **favorecendo, ademais, os professores alinhados com a ideologia dos movimentos sociais ligados à reforma agrária**, sendo estes movimentos quem de fato escolhiam os docentes, o que constitui outra irregularidade à parte. (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p.17. Grifos nossos).

E ainda:

Entretanto, em que pese o amparo legal para a participação, este direito não se confunde com ingerência nas fases de planejamento, execução e avaliação dos cursos promovidos pelo Incra no âmbito do Pronera, como bem ressaltado pelo Relator **a quo**. Desse modo, não há amparo legal para a seleção de professores alinhados às concepções político-ideológicas dos movimentos sociais, como verificado no Projeto Camosc (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9).

O TCU atribui a opção da universidade por convênio ao invés de contrato, porque isso possibilitaria a indicação de professores por parte dos movimentos. O que diz o projeto da CAMOSC/UNEMAT a respeito da seleção dos professores:

Professores a. Meta e Estratégia: indicação e seleção, pela UNEMAT a partir do quadro de pessoal ativo (efetivos, substitutos, visitantes e voluntários). **Selecionar outros externos, se necessário**, desde que sintonizados e **comprometidos com as causas sociais, com a agroecologia e a proposta político pedagógica do curso** (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p. 29).

A UNEMAT determina que haverá seleção de professores externos só em caso necessário e estabelece um critério para essa seleção: estar em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto. Se o projeto se propunha a desenvolver uma experiência que respondesse a uma matriz curricular agroecológica, e de que a metodologia do curso também era diferenciada, em regime de alternância, seria razoável que a seleção de professores respondesse a alguns critérios.

Ao atribuir aos movimentos como verdadeiros executores do projeto CAMOSC, ao atribuir a participação dos movimentos como parceiro do Programa como *ingerência* na autonomia da universidade, colocar a universidade numa posição de refém dos movimentos, desconsidera inclusive os objetivos da universidade de ter se colocado na posição de construir experiências educativas com os movimentos populares como já tratado na seção acima, inclusive anterior ao projeto CAMOSC, como consta na justificativa do referido projeto:

Aqui merecem destaque as políticas afirmativas de caráter permanente existentes na UNEMAT e que são ofertadas, sobretudo, através de modalidades diferenciadas, a saber: Licenciatura Plenas Parceladas, Módulos Temáticos, Terceiro Grau Indígena, Programa Institucional de Qualificação Docente, Educação à Distância, Pedagogia da Terra, além dos próprios Núcleos e Pólos Pedagógicos que também se inscrevem nesta temática; a de realização de políticas afirmativas como instrumento de garantia de acesso e permanência ao ensino superior público e gratuito no Estado de Mato Grosso. Vale assinalar que as políticas afirmativas existentes na atual estrutura da UNEMAT possuem grande abrangência: desde tribos/nações indígenas às populações ribeirinhas, desde movimentos sociais aos ambientais e às tradições culturais, desde os

migrantes às populações da fronteira geográfica ou agrícola, desde a educação de jovens e adultos ao atendimento de portadores de necessidades especiais, alcançando em larga medida boa parcela do espectro de cores e saberes existentes no Estado de Mato Grosso (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p. 8).

O que se evidencia, nesse processo de gestão que envolve o Programa, é que o Acórdão interrompe a possibilidades aberta pelo PRONERA de vivenciar na prática o exercício da gestão democrática, com a efetiva participação dos movimentos populares. E de que essa participação possibilitou aos movimentos construir conjuntamente com as universidades uma educação que respondesse aos desafios demandado pelas necessidades reais desses estudantes, seja na área da produção (agronomia, veterinária), da educação (as várias licenciaturas), na saúde (enfermagem, saúde comunitária) etc.

Importante observar que as questões que estão sendo contestadas pelo TCU, estão no marco legal, que é o exercício da gestão democrática, como já visto na legislação na seção anterior. Melhor dizendo, o que se evidencia é o confronto de concepção de gestão democrática com a gestão burocrática, dito de outra forma, a gestão democrática sendo constrangida pela burocracia estatal e seus agentes, verdadeiros intelectuais orgânicos. Fato que só faz aflorar as contradições pelas quais permeiam a busca de construir uma educação emancipatória por dentro do Estado burguês.

Poulantzas (2015, p. 83) ajuda a compreender essa contradição ao tratar da função da lei. Para ele, não há Estado, por mais ditatorial que seja, sem lei, pois segundo o autor, a existência da lei e da legalidade jamais impediu qualquer barbárie ou despotismo: “a ação do Estado sempre ultrapassa a lei, pois o Estado pode, dentro de certos limites, modificar sua própria lei.

Essa conduta dos auditores fiscais coloca em relevo o papel do direito em uma sociedade de classe. Schlesener (s/d, p. 1), baseado nos estudos de Gramsci, postula que no contexto da sociedade capitalista, o direito contribui para a formação de certo tipo de cidadão, de trabalhador, de indivíduo adaptado a este modelo de sociedade. O direito, segundo a autora, assim como a escola e outras instituições da sociedade civil, é instrumento para esse fim. O que nos leva a concluir de que, em vista de qualquer indício que possa abalar a hegemonia da classe dirigente, busca-se por meio da lei assegurar a continuidade da dominação, buscando através da lei disciplinar certo comportamento, um certo conformismo.

Frente ao exposto, a análise dos documentos confirma os pressupostos que fundamentaram essa pesquisa, de que a constituição do Estado brasileiro de características autocráticas não permite que os trabalhadores possam se organizar como classe. Mesmo a gestão democrática, que é assegurado por lei, o seu exercício é visto pelo Estado como ameaça a sua hegemonia. O que justifica o fato de a gestão democrática, conquistada desde a Constituição de 1988, ainda ser um tema polêmico na gestão educacional. É o que nos diz Arelalo (2012). Segundo a autora,

Uma das questões mais polêmicas da gestão educacional diz respeito à exigência constitucional de ela ser democrática e, portanto de envolver, como condição do exercício da democracia, a participação das comunidades escolar e local, e da sociedade civil organizada, nas decisões relativas às políticas e projetos educacionais, num regime de corresponsabilidade (ARELALO, 2012, p.38, p. 385).

Schlesener (2008, p. 2) afirma que a prática democrática exige o empenho de toda a sociedade, porque supõe a vivência de práticas democráticas e o questionamento de uma tradição política e cultural que historicamente primou pela imposição da autoridade. Na realidade política brasileira, afirma a autora: “Foram raros os períodos de vivência de relações efetivamente democráticas, prática que implica o exercício de liberdade política e o acesso da maioria da população aos direitos civis e políticos”.

5.5 A concepção de educação no Acórdão

Embora não encontrado de forma explícita a concepção de educação no documento, é possível deduzi-la mediante o posicionamento do Tribunal de Contas da União evidente nos questionamentos a respeito da conduta do funcionamento dos cursos. Assim, nos valem do que diz Shiroma *et. al.* (2005) a respeito de análise de documentos, quando destaca que precisamos captar neles o que dizem, mas também captar o que não dizem os discursos ocultos, que para nós possui grande significado.

Na seção anterior, buscamos captar a concepção de gestão no Acórdão, visto que essa concepção tinha embasado o afastamento dos movimentos populares dos cursos do PRONERA. Partindo do pressuposto de que forma e conteúdo compõem uma concepção de educação, vimos que, o Acórdão buscou disciplinar a gestão do PRONERA, que tinha por base a gestão democrática, mediante uma concepção de administração pública e de

seus princípios constitucionais (legalidade, imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência). E, ao fazer isso, interferiu na concepção da educação em prol de uma pretensa formação neutra.

Essa concepção de educação evidencia-se, também, através dos questionamentos a respeito da participação dos movimentos na organização da grade curricular/componentes curriculares do curso, o qual expomos a seguir:

Há que prevalecer em projetos dessa natureza **a independência das instituições de ensino, que possuem, por óbvio, grade curricular adequada à formação do agrônomo**, pois que não cabe à sociedade arcar com os custos do ‘técnico militante’; antes, ao contrário, o que deve ser incentivado é a promoção da **igualdade** através da **capacitação** dos assentados, independente de suas convicções ideológicas (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9. Grifos nossos).

De igual forma, trazemos o questionamento que aparece no Acórdão a respeito da avaliação dos estudantes, que tenha por base a participação em atividades desenvolvida pelos movimentos populares.

Não se afigura pertinente, de igual modo, que recursos públicos sejam alocados com o fim de formar ‘técnicos militantes’ comprometidos com os Movimentos Sociais do Campo (MSC), especificamente do MST, como se observa do Projeto Camosc. Não se pode conceber que um projeto acadêmico permita que dentre as avaliações dos alunos, uma terá por base o compromisso dos educandos com os movimentos sociais. Não se pode admitir, ainda, que os alunos sejam avaliados **tendo por base horas-aula de frequência a palestras ministradas pelo MST**, conforme expresso nos presentes autos (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 18).

Como já visto em seção anterior, a UNEMAT já vinha desenvolvendo atividades análogas ao projeto CAMOSC de *caráter permanente[...]através de modalidades diferenciadas* (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 8). No caso desse curso, o objetivo era uma graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia e Sócio-Economia Solidária para trabalhadores vinculados aos movimentos sociais de assentamentos rurais, com metodologia com base no regime de alternância entre o tempo escola e no tempo comunidade de forma a envolver os estudantes na prática de suas comunidades, através da metodologia participativa, e tinha por base os seguintes fundamentos profissionalizantes:

a. **Superar as limitações decorrentes do enfoque disciplinar e reducionista da ciência agrária convencional**; b. Superar limitações implantando uma nova orientação a partir de uma abordagem holística da realidade; c. **Formar profissionais autônomos, capazes de aprender a apreender, de serem criativos e empreendedores**; d. Aplicar conhecimentos às situações e problemas reais, através de uma permanente interação e diálogo com os atores sociais relacionados ao

setor agropecuário, visando alcançar formas de participação no diagnóstico e superação dos problemas e desafios; e. Conduzir pesquisas, gerando e adaptando técnicas e tecnologias agropecuárias que visem otimizar a autonomia e a eficiência dos agroecossistemas, por meio de processos e insumos sustentáveis para o ambiente natural, incluídos-equitativos para o ambiente social e viável para o ambiente econômico (UNEMAT/ CAMOSC, 2007, p. 33-34. Grifos nossos).

Frente ao exposto, as palavras grifadas: “*técnico militante*”, “*ideologia*” “*capacitação*”, “*currículo*”, “*avaliação*”, “*empreendedores*” “*aprender a aprender*”, foram colocadas em relevo porque através dessas palavras podemos depreender a concepção de educação que permeia esse debate.

O questionamento a respeito da formação do *técnico militante* perpassa todo escopo do Acórdão, fato justificado pela ênfase dada no projeto CAMOSC, em que constatamos que a universidade foi tomada de um otimismo exagerado ao expressar que o objetivo era formação dos *Agrônomos militantes-técnicos*, (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p.18), embora, essa afirmação estivesse relacionada à contraposição ao currículo existente para a formação do agrônomo da agricultura convencional, conforme consta no projeto CAMOSC: “*vale ressaltar que a UNEMAT faz a crítica ao papel desempenhado pelas universidades enquanto organizadora de geração de competências para modernizar e capitalizar o espaço e o tempo rural*” (UNEMAT/CAMOSC, 2007, p. 11).

Frente ao exposto, depreendemos que há no curso CAMOSC uma batalha das ideias, visto que a universidade afirma a formação do *técnico militante*, amparada na crítica que faz ao curso de agronomia já existente na universidade que serviu até o presente momento a formar “o técnico militante” da agricultura capitalista. O TCU acusa a UNEMAT de utilizar recursos públicos para a formação do *técnico militante* alinhado a ideologia dos movimentos sociais e *defende a independência das instituições de ensino, que possuem, por óbvio, grade curricular adequada à formação do agrônomo* (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9), como se essa formação não estivesse totalmente desvinculada de alguma ideologia. Ou seja, impõe uma posição para rejeitar outra. Dito de outra forma, essa é uma forma ideológica de impor uma outra ideologia.

Para Poulantzas (2015, p.158), a ideologia dominante, que o Estado reproduz e inculca, tem por função constituir o *cimento interno* dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal. Essa ideologia é precisamente a do Estado **neutro**, representante da vontade e do interesse gerais, árbitro entre as classes em luta:

A administração ou a justiça acima das classes, o exercito pilar da nação, a polícia garantia da ordem republicana e das liberdades dos cidadãos, a administração motor da eficiência e do bem-estar [...] Esses temas da ideologia dominante são frequentemente entendidos por amplas camadas do pessoal de Estado como o que lhes compete no estabelecimento da justiça social e da 'igualdade de chances' entre cidadãos, no restabelecimento de um 'equilíbrio' em favor dos 'fracos' etc (POULANTZAS, 2015, p. 158).

Considerando que o campo da educação, como qualquer outro aspecto da realidade social, é permeado por ideologias, não se forma ninguém neutro, desprovido de ideologia, que segundo Chauí (1990), é produzido no âmbito das relações sociais, que possui razões muito determinadas para surgir e se manter. Nesse sentido, não há separação entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas (SANTIAGO, 2014, p. 20). E esse embate de ideias revela em muito o contexto em que está inserido o curso CAMOSC, entre uma pretensa possibilidade de avanço no campo crítico e uma reação de impedimento que essas forças avancem.

Por outro lado, com um olhar mais atento, perceberia que o objetivo da CAMOSC não se deteve apenas a formar o *técnico militante*²⁹, consta também como um dos fundamentos profissionalizantes a formação de *empreendedores*. Mas porque só a formação do *técnico militante* foi colocada em questão?

O fato de se encontrar no mesmo projeto CAMOSC os objetivos de formar por um lado o *técnico militante* tendo por base horas-aula de frequência *a palestras ministradas pelo MST*, e por outro, *a formação de empreendedores* embasado na pedagogia do aprender a aprender, não é só um elemento a ser problematizado na abordagem unilateral do TCU, que deu ênfase ao *técnico militante*. Mas ela revela também a contradição que está posta na concepção de Educação do Campo, visto que o empreendedorismo e a pedagogia do aprender a aprender, responde por uma concepção de educação, bem em voga na política educacional, que se fundamentam numa resignificação da Teoria do Capital Humano, a serviço de uma Pedagogia do Capital.

Como vimos em capítulo anterior, a pedagogia do *aprender a aprender* visa educar para a convivência trabalho e capital. Nas palavras de Duarte (2008), trata-se de um lema

²⁹ Para Beto (2015), o militante é aquele que aprofunda seus vínculos com o povo, estuda, reflete, medita; qualifica-se numa determinada forma e área de atuação ou atividade, valoriza os vínculos orgânicos e os projetos comunitários. Ou seja, o militante é aquele que defende uma causa ou busca transformar a sociedade através da ação. Para tal intento faz parte de alguma organização.

que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. Ou seja, está no leito de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZAROS, 2005, p. 35). Essa contradição dentro do próprio CAMOSC é revelador também da disputa interna da própria concepção de Educação do campo no direcionamento intelectual e moral da educação.

No questionamento do TCU a respeito da formação do *técnico militante*, localizamos a concepção de educação tecnicista ao inferir que o que “deve ser incentivado é a promoção da igualdade através da *capacitação* dos assentados, independente de suas convicções ideológicas” (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9). Neste questionamento, identificamos a concepção de educação tecnicista e de uma educação pretensamente neutra, pois na própria ideia de *capacitação* já manifesta uma concepção de educação tecnicista, e ao inferir que independe das convicções ideológicas já afirma uma ideologia, visto que se advoga uma educação neutra.

Pelo pressuposto da neutralidade científica, Saviani (2008, p. 10) identifica como pedagogia tecnicista, esta, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Para o autor, “essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, pois:

Busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Para tanto, é mister operacionalizar os objetivos, e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de técnicas dos mais diferentes matrizes. (SAVIANI, 2008, p. 10)

Pela análise realizada, constatamos, pela forma que os auditores se postam ao questionar a participação dos movimentos na gestão do Programa, que é essa organização racional, do que trata Saviani, em que privilegia o fazer em detrimento do pensar, que os auditores advogam que deve ser a educação. Na pretensa neutralidade, afirma-se uma ideologia e nega o caráter político da educação.

Para Saviani (2008), a afirmação do caráter político da educação tem como objetivo combater a ideia segundo a qual a educação é entendida como um fenômeno estreitamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política.

Embora entenda que educação e política sejam inseparáveis, ele afirma que ambas não são idênticas, pois cada uma é dotada de especificidades próprias e apresenta suas diferenças. Em suas palavras:

O fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem esse pressuposto (SAVIANI, 2008, p. 66).

No que se refere à questão política, ocorre o inverso.

A mais superficial das análises põem em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer (SAVIANI, 2008, p.66).

Entretanto, salienta Saviani (2008), embora se trate de práticas distintas, não significa que sejam inteiramente independentes dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação, pois têm existência histórica e são modalidades específicas de uma mesma prática social, integrando-se a uma mesma totalidade. Para ele, educação e política, dada a existência históricas e as condições atuais, devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classe. Somente quando houver a superação do antagonismo social haverá a plenitude da educação, a plenitude humana. (SAVIANI, 2008, p. 70).

Ainda na problematização do TCU quando afirma “antes, ao contrário, o que deve ser incentivado é a promoção da *igualdade* através da capacitação dos assentados, independente de suas convicções ideológicas” (TCU/ACÓRDÃO, 2010, p. 9), há que se problematizar essa promoção da *igualdade*, pois, historicamente não tem sido esse o papel da educação para as camadas populares. Ao contrário, como vimos em capítulo anterior, a natureza dual se manteve como característica basilar (MENDONÇA, 2007) da constituição da educação brasileira, em que, não só alijou os trabalhadores do acesso ao conhecimento, sobretudo nos níveis superiores, como nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central”. (FRIGOTTO, 2010, p. 29).

Para Fernandes (1993), isso se justifica pelo fato de as classes dominantes não poderem

Ceder terreno no campo da educação escolarizada sem arriscar-se a permitir que as classes trabalhadoras, os estratos radicais ou proletarizados das classes médias ganhem acesso a técnicas de controle, de competição, de conflito que ameçam de maneira crescente os que mandam (FERNANDES, 1993, p.7).

Assim, nessa pretensa igualdade, afirma-se o que Mészáros (2006, p. 275) atribui como sendo as funções principais da educação numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político.

Poulantzas (2015), com suas análises, ajuda a explicar porque o Estado age de forma diferenciada quando se trata de classes diferentes. O Estado age na reprodução da dominação de classe. Segundo o autor, o Estado capitalista executa duas funções complementares, porém contrastantes. São elas: (1) o impedimento de qualquer organização política das classes dominadas que possa dar fim a seu isolamento econômico e/ou a sua fragmentação social, permitindo que elas lutem como uma força unida; (2) devem agir sobre as classes ou frações de classe dominantes para cancelar seu isolamento econômico e assegurar a unidade do bloco no poder e sua hegemonia sobre as classes dominadas.

Schlesener (s/d), com estudo em Gramsci, nos dá uma pista para entendemos do que se trata o embate das ideias amparado na lei. A autora explica que Gramsci acentuava que:

A ordem burguesa, hierárquica, mantida por uma disciplina mecânica e autoritária, exclui a crítica, o compromisso e a responsabilidade do indivíduo com a coletividade: basta obedecer à lei e à ordem e deixar que as ambições e paixões pessoais dos pequenos grupos ativos decidam os destinos da sociedade. (SCHLESENER, s/d, p.6)

Para Neves, (2005) essa é capacidade da classe dominante exercer sua hegemonia, projetando sua visão de mundo no imaginário dos dominados como se fosse deles, transformando interesses particulares de uma classe em interesse geral. Através de instâncias de socialização, os dominantes fazem os dominados assumirem seus valores e as suas convicções sem ter de recorrer à força ou à repressão.

Esse papel de difusão da ideologia dominante é exercido pelos intelectuais vinculados às classes dominantes que jogam um papel fundamental na construção e difusão dessa ideologia. Além de organizadores da função econômica, os intelectuais também são agentes da hegemonia que as classes dominantes exercem na sociedade civil, através das

diversas instituições culturais e também dos partidos políticos. Em outros momentos, os intelectuais, também organizam a coerção, exercido pelas classes dominantes, através do aparato administrativo, político, judicial e militar (SILVA, 2005, p. 58).

Para Poulantzas (2015), em razão de seu lugar na divisão social do trabalho personificada pelo Estado, o pessoal do Estado só tende, no mais das vezes, para as massas populares apenas sob a condição de uma determinada continuidade que sustente o Estado. E ele até mesmo tende muitas vezes para as massas populares para que esta continuidade do Estado seja assegurada, continuidade que preserve o Estado.

Através de um *Ativismo Político*, por dentro dos órgãos de controle do Estado, os auditores fiscais exerceram verdadeiro papel de intelectuais orgânicos. Ao deliberarem contra a gestão do PRONERA, concluímos que eles, através desse ativismo político, politizaram a justiça, afirmando assim uma ideologia, ao interferiram na concepção de educação, impondo limites ao projeto educativo e a sua gestão, refreando a participação dos movimentos e a possibilidades de construção de uma educação emancipatória.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objeto o estudo da institucionalização da política da Educação do Campo. Como objetivo geral, nos propomos analisar as implicações sofridas com o processo de institucionalização da Política para Educação do Campo no que se refere à concepção de educação e seu processo de gestão e operacionalização.

A partir de análise documental, constatamos que a Política de Educação do Campo, mediante seu processo de institucionalização, sofreu interferência do Tribunal de Contas da União na sua forma de gestão. Este, por sua vez, proibiu, por meio de prolação de Acórdão, a participação dos movimentos populares na gestão da Educação do Campo, em uma de suas políticas de maior referência nessa construção, que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essa proibição acabou por interferir e alterar o significado que para Educação do Campo é central, uma concepção pedagógica que contribua com a formação humana como instrumento de fortalecimento de sua organização e de transformação social.

Apreendemos a partir do estudo sobre o Estado que, enquanto instrumento de classe, este vai sempre agir para a manutenção da ordem, com algumas concessões a depender da correlação de forças das classes ou das frações de classes que estiverem no poder. Desta forma, a política pública de Educação do Campo foi uma expressão dessas relações. Elas se manifestaram com a chegada ao poder de um bloco composto pelo Partido que nasceu no bojo das lutas populares. E mesmo dando indicativos que não alteraria a política econômica que vinha sendo conduzida pelo governo anterior, esse governo de origem popular provocou reações das frações de classes mais conservadoras que fizeram uso de outros instrumentos que compõem a aparelhagem do Estado para se contrapor às políticas gestadas pelos trabalhadores.

Considerando essa nova conjuntura, constatamos duas movimentações que se contradizem: 1) que há um reconhecimento que nesse novo governo ocorreram ampliações das políticas públicas de educação em geral e da educação do campo em específico, no entanto as análises apontaram que essa ampliação não foi acompanhada da disputa da forma e do conteúdo (FRIGOTTO, 2010). No caso da Educação do Campo, sucederam medidas que contribuíram para enfraquecer a direção intelectual e moral dada pelos

movimentos sociais do campo. Na medida em que iam avançando na institucionalização, também iam sendo direcionadas a retirada dos movimentos populares da gestão da política.

Do ponto de vista interno, constatamos que existe uma proposta de Educação do Campo. Mesmo tendo divergências, em função da sua composição (em que agrega movimentos sociais, sindicais, universidades, ONGs), ela foi mesmo assim submetida a uma disputa na sua direção e que teve como sujeitos dessa disputa tanto o poder legislativo quanto o poder judiciário, dando consequência às denúncias feitas no interior das CPIs com a participação do Senado, na CPMI da Terra e a CPMI da Reforma Agrária.

As divergências internas localizam-se, sobretudo, no campo da concepção, que se encontra mais à esquerda, com o Movimento Sem Terra, que possui caráter classista e aporte teórico socialista (SANTOS, 2013); e, de outro, com as organizações sindicais e não governamentais, religiosas, intelectuais, etc., que se orientam por referências teóricas diversas, vinculadas às categorias: cultura, identidade e diferença (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014).

Entretanto, em que pese essas divergências internas, as organizações se articularam para unir forças na luta pela política de Educação do Campo. E nos interessou, nessa pesquisa, apreender a contradição principal expressa nas forças que se associam para impedir a participação dos movimentos populares na gestão da Educação do Campo e dos trabalhadores em afirmar uma educação que responda as suas necessidades reais de organização e de transformação de suas realidades imediatas e estratégicas.

Uma das forças de maior reação foi o parlamento que, articulado internamente com a ala que compõe a bancada ruralista, fizeram uso de suas atribuições e instauraram três CPIs para investigar supostos desvios financeiros em projetos relacionados às áreas social e produtiva para a área da reforma agrária. Essas denúncias se estenderam para a Educação do Campo, chegando nos cursos do PRONERA, que tiveram suas ações suspensas e processos instaurados contra os cursos e em alguns casos contra seus coordenadores.

Tomando o contexto em totalidade, em que as forças do campo se enfrentaram no parlamento, através das comissões de inquéritos instauradas, e de posse de informações obtidas através das investigações de seus órgãos de controle, passaram, por associação a deliberar em todas as ações que vinculavam projetos do governo federal às organizações dos trabalhadores. Uma dessas deliberações deu-se na disputa pela gestão dos cursos do

PRONERA. Disputa de direção intelectual e moral ao processo, portanto, de quem deteria a hegemonia na formação dos estudantes.

Fato constatado nas deliberações do TCU que, embora reconhecendo que havia amparo legal, se apoiaram também na legislação ou nas brechas deixadas pela legislação para deliberar o afastamento dos movimentos populares da gestão do PRONERA. Na análise do TCU, por falta de normatização de como se daria a participação dos movimentos populares na gestão dos cursos, passou ele a deliberar as condições dessa gestão. Dessa forma, instaura um embate de concepção de gestão entre a gestão democrática, amparada por lei que legitima a participação dos movimentos sociais/populares e a gestão burocrática, que ancorada nos princípios da administração pública, põe em questão a participação dos movimentos sociais.

O estudo sobre o papel da lei nos fez entender que a sua existência e legalidade jamais impediu qualquer barbárie ou despotismo do Estado. “A ação do Estado sempre ultrapassa a lei, pois o Estado pode, dentro de certos limites, modificar sua própria lei” (POULANTZAS, 2015, p. 83). Fato que se evidenciou na disputa pela gestão do PRONERA entre a concepção de gestão democrática e a gestão burocrática, onde a gestão democrática foi sendo estrangida pela burocracia estatal e seus agentes, verdadeiros intelectuais orgânicos. O que só fez aflorar as contradições pelas quais permeiam a busca por construção de uma educação emancipatória por dentro do Estado burguês. O que remete afirmar que a prática democrática “exige o empenho de toda a sociedade, porque supõe a vivência de práticas democráticas e o questionamento de uma tradição política e cultural que historicamente primou pela imposição da autoridade” (SCHLESENER, 2008, p. 2).

Assim, como forma e conteúdo compõem uma concepção de educação, vimos que o Acórdão buscou disciplinar a gestão do PRONERA, que tinha por base a gestão democrática, mediante uma concepção de administração pública e de seus princípios constitucionais (legalidade, imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência). E, ao fazer isso, interferiu na concepção da educação em prol de uma pretensa formação neutra.

Essa concepção foi evidenciada através dos questionamentos do TCU a respeito da participação dos movimentos na organização da grade curricular/componentes curriculares do curso, da avaliação dos estudantes, tomando por base a participação em atividades desenvolvidas pelos movimentos populares. Ignorando os objetivos do curso em formar

agrônomos com base em Agroecologia e Sócio Economia Solidária e a metodologia que tinha por base o regime de alternância entre o tempo escola e o tempo comunidade, de forma a envolver os estudantes na prática de suas comunidades através da metodologia participativa.

Depreendemos que o TCU ao postular uma educação pretensamente neutra, acaba por assumir uma forma ideológica de impor sua ideologia. De forma que deduzimos que o judiciário, através do ativismo judicial, politizou a justiça, ao impor limites ao projeto educativo emancipatório da Educação do Campo, como analisou o INCRA através da Petição que “falhas surgidas em um projeto não pode comprometer todo o PRONERA” (INCRA/AGU, 2009, p 15).

Consideramos, com isso, que evidenciou-se a intencionalidade de intervenção na gestão do programa, com a retirada dos movimentos populares e a busca de alinhamento da educação a uma concepção neutra e tecnicista, priorizando a técnica em detrimento do conteúdo (SAVIANI, 2008). Uma concepção educacional que não possibilite ao sujeito a construção de uma consciência crítica, voltada para a apropriação do saber universal, fundamental para uma prática social transformadora. Evidenciou-se também a busca pela inalteração do caráter dual da educação brasileira, característica necessária para manutenção assimétrica das relações sociais e de poder visando favorecer à acumulação capitalista (MENDONÇA, 2005).

Ao analisarmos as interferências do TCU, concluímos que em uma sociedade de classes, o Estado se apoiará em seu aparato jurídico-administrativo para garantir a hegemonia da classe dirigente, de forma que, mesmo cedendo às pressões sociais, estes as fazem por incorporação, seja pelo consenso ou pela coerção. Dessa forma, buscam através de seus quadros administrativos, intitulados por Gramsci de intelectuais orgânicos, conformar as camadas populares, de modo a impedi-las de se organizarem enquanto classe, contra a ordem estabelecida. Deste modo, as contradições desse período subestimaram o papel do Estado, acreditando que governar pela conciliação anularia os conflitos de uma sociedade cindida em classes.

Com isso, os governos do Partido dos Trabalhadores “elevou ainda mais o protagonismo do governo sobre a sociedade civil, manteve todas as restrições para impedir o avanço da reforma agrária” (BOGO, 2013). Concordamos com o Bogo (2013) quando argumenta que os governos petistas, conhecendo os movimentos, o acento principal do

esforço político e ideológico esteve centrado na aplicação temporária de programas parciais, enquanto ganhava tempo para fazer as obras de infraestrutura para que o capital se estabelecesse definitivamente no território disputado, com todas as garantias jurídicas, financeiras e de preparação da força de trabalho qualificada através, principalmente, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com especialidades determinadas em cada região, que constituíram a verdadeira “educação para o campo” e todas juntas representam a nova fórmula da derrota política.

Daí, concluímos que a contradição principal dos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff é compreender que para garantir a governabilidade poderiam *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida*, mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é uma das mais violentas e despóticas do mundo (FRIGOTTO, 2010). Constatamos pela análise de documentos que as forças que não confiavam no governo, sobretudo por posição de classe, agiram utilizando-se das outras esferas do Estado, para impedir que os trabalhadores pudessem avançar tanto nas conquistas de direitos, quanto na refuncionalização das políticas, como o caso do PRONERA.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos Humanos. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

ALGEBAIL, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

_____. As Pistas do Silêncio: Estudo da Década de 1970. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

ANDREY, Maria Amália Pie Abib. et al. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As Contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipadora no contexto do MST**. 2007. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10599>>. Acesso em: 23/03/2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Gestão Educacional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARROSO, Luís Roberto. **Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática**. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433> , acesso em 08/05/2017.

BOITO JR, Armando. A burguesia no Governo Lula. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>

_____. As contradições da frente neodesenvolvimentista. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo,

Eduardo M.; Arceo, Enrique. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em <HTTP://bibliotecavirtual.clacs.org.ar/ar/livros/grupos/basua/C07Boito.pdf>

_____. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/.../Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito... Acesso em: 03/04/2016.

BOGO, Ademar. **Linguagem em Prosa e Verso:** uma mediação para a formação da consciência. Monografia apresentada ao Colegiado de Letras do Departamento de Educação/ Campus X/ UNEB como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado (a) em Letras Vernáculas, aprovada pela banca examinadora. Teixeira de Freitas, 2011.

_____. A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1., Amargosa, 2013. **Anais...** Amargosa, BA: UFRB, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 2001. 8ª Ed.

_____. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo permanente de trabalho sobre educação do campo. **Referências para uma Política Nacional de educação do campo:** caderno de subsídio. Brasília, DF, out. 2004.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra:** caderno pedagógico percurso formativo. Brasília, MEC/SECAD. 2008. v. 2.

_____. Justiça Federal de Pelotas (4 Região) **Ação Civil Pública nº 2007.71.10.005035-8.** RS – Sentença. Everson Guimarães Silva (Juiz Federal Substituto) Pelotas, RS. Março de 2009.

_____. **Projeto base:** ProJovem Campo – Saberes da Terra: Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdfs/projovem_projetobase2009.pdf < >. Acesso em: 02/07/2016.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº3229/2010 – Plenário, Relatório, 2010.

_____. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. **Educação do Campo: Marcos Regulatório**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério Público Federal. <https://trf1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/22518723/apelacao-civel-ac-13916-go-0013916-3420084013500-trf1>. acesso em 01/08/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 3ª ed., São Paulo, 1982.

_____. **O que é Educação**. Coleção Primeiros Passos, 49ª ed. Brasiliense. São Paulo, 2007.

BRUNO, Regina. **Desigualdade, agronegócio, agricultura familiar no Brasil**. r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/712/452.
le:///F:/REGINA%20%20BRUNO.pdf 2016. Acessado em: 01/01/2017.

CALBINO, Daniel et al. Embates sobre a neutralidade na Educação: a formação ideológica do discurso da Revista Veja. **CONTRAPONTO** – Volume 9 nº 1 – pp. 81-94 – Itajaí, jan/abr 2009. siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/977/835. Acesso em 13/07/2017.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

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

_____. Desafios do Vínculo entre trabalho e Educação na Luta e Construção da Reforma Agrária Popular. **Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação**. Goiânia, 30 de setembro 2013.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo brasileiro e a miséria ideológica da economia do bem-estar. In. MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

CEZIMBRA, Elemar de; SANTOS, Marina dos e MARTINS, Horácio. A Natureza do Estado Burguês d dos Governos e sua Relação com as Políticas Agrária e Agrícola. Subsídio para debate de temas estruturais da Sociedade brasileira e os desafios para uma reforma agrária popular. **Caderno de Debats Nº 1**. SãoPaulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Ideologia**. 31 ed. São Paulo SP: Brasiliense. 1990.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A Educação do Campo e sua Normatização como Política Pública: Uma Demanda dos Trabalhadores Ressignificada pelo Estado**. Dissertação defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação. Florianópolis 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luiziana. **Texto Base**. Brasília, DF, jul. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luiziana. **Declaração Final**. Brasília, DF, jul. 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziana. “Por uma política pública de educação do campo”: **Texto Base**. Luiziana, GO, ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1418/1432> . Acesso em: 12 jun. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziana. “Por uma política pública de educação do campo”: **Declaração Final**. Luiziana, GO, ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1418/1432> . Acesso em: 12 jun. 2017.

COX, Mônica; PEREIRA, Britto. **Revolução Verde**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

D’AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.299-322, jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>. Acesso em: 10 abril. 2016.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no Contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2010%20TESE%20UFSC%20SANDRA%20VF.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

DELGADO, Nelson Giordano: **Commodities Agrícolas**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

DINIZ, Daise Ferreira. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): Gestão Participativa e o Ativismo Judicial**. Ano IV – Edição VIII julho-dezembro/2015. Disponível em: <www.plurimus.com.br>. Acesso em: 12.08.2017.

Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n 1, de 3 de abril de 2002.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ELGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade e do Estado.** Tradução de Ruth M. Klaus. São Paulo: Centauro, 2002.

ENCONTRO UNITÁRIO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: **Por Terra, Território e Dignidade.** Documento Base de preparação e Manifesto. Brasília, 2012.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula** - Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **LDB: impasses e contradições.** Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1993.

FONEC. Fórum Nacional de Educação no Campo. **Manifesto à Sociedade Brasileira.** Brasília, DF, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC (2012). **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional, Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>>. Acesso em: 10/10/2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovick (org.). **A Escola Comuna.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abri-jun, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane e Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2.ed. ver. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. P. 399-404.

_____. Prefácio. In: ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009a.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009b.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação o Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Conferencia de Abertura da XXXIII Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu, MG. 2010.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: Contradições e controvérsias. **A escola e o mundo do trabalho XVII colóquio afirse secção portuguesa**. Disponível em <http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%A2ncias/Gaudencio%20Frigotto.pdf>. Acesso em: 13/03/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho e Educação como princípio Educativo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUEDES, Lizandra. **Escola pública e poder popular a ocupação da escola capitalista pela classe trabalhadora**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª Ed. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Pesquisa Nacional da Educação da Reforma Agrária**. Brasília/DF: Pronera, 2005.

INTERVOZES – COLETIVO BRASIL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. **Vozes Silenciadas**: A cobertura da Mídia sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Durante a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Relatório. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/08485.pdf>. Acesso em 10/05/2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Programa Nacional de Educação na Reforma**. Manual de Operações 2001, Brasília, 2001.

_____. **Manual de Operações 2004**. Brasília, 2004.

_____. **Manual de Operações 2011**. Brasília, 2012.

_____. **Manual de Operações 2014**. Brasília, 2014.

_____. **Petição N° TC 025.081/2006-8**. Brasília, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>.

_____. **Censo 2010**. Brasília: IBGE/Pnad, 2010.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto. **Sujeito de direito e capitalismo**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitário, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, v. 1. Brasília. 1999.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia da luta**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LAMOSA, R. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da Hegemonia do Agronegócio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João. P. A. et al (Org.). **Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garland, 2010.

_____. Ideologia do Desenvolvimento, Pobreza e Hegemonia. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo. Cortez Editora. 2012.

_____. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: MST. **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária: Texto para estudo e debate**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

LÉLIS, Úrsula Adelaide. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Degenerescências e Centralismo da Gestão**. Unimontes Maria Vieira da Silva – UFU. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4484.pdf> . Acesso em 13/07/2017

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMOEIRO-CARDOSO, Mirian. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. Texto Editado em 1997a,

_____. Notas para Demarcação de um Campo Teórico em Florestan Fernandes: Fundamentos, **Confrontos e Perspectivas**. Texto editado em 1997b.

LOPES, Cecília. **Entrevista com Reitores**. Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3748>. Acesso em 13/07/2016.

LUDKE, Menga; OLIVEIRA, de Ana Tereza de Carvalho Correia (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez 2009.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, volume 9, n. 1, pp. 4-16, Itajaí, jan/abr, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. “Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências”. In: DUARTE, Newton. (org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p.51-73, 2004.

MARCHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe e Status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia Política**, livro I. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Seleção tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O Capital – Livro Primeiro: Crítica a Economia Política**. O Processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo, Editora Boitempo. 2013.

MASSON, Gisele. As contribuições do Método do Materialismo Histórico Dialético para a pesquisa sobre Política Educacional. **IX AMPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento**. 2ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos**. Niterói, RJ: Vício de Leitura FAPERJ, 2007.

_____. **Estado**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

_____. **A Dupla Dicotomia do Ensino Agrícola no Brasil**. (s/d). Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/.../Dicotomia.pdf. Acesso: 10/03/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo 13ª ed. Petrópolis: HUCITEC, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e Práticos na Execução das Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; FRANZONI, Soraya Conde; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Ed.: Insular, 2010.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angêla Santana do; PERUZZO, Juliane Feix. O Novo Desenvolvimento e as Políticas Sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo. Cortez Editora. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Capital Social e o Novo-desenvolvimentismo Brasileiro: mudança no pensamento sobre desenvolvimento**. UERJ, Rio de Janeiro (s/d)MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cartilha “Programa Agrário do MST: Texto em construção para o VI Congresso Nacional”**. Diagramação: Secretária Nacional São Paulo, SP. 2013.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. [traduzido por] Agemir, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

NAVES, Márcio Bilharinho. **A Questão do Direito em Marx**. 1, Ed. São Paulo: Ed. Outras Expressões, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A Atualidade das Ideias de Nicos Poulantzas no Entendimento das Políticas Sociais no Século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Não Reforma Agrária e Contra Reforma Agrária no Brasil do Governo LULA**. s/d. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal13/Geografiasocioeconomica/Geografiaagraria/04.pdd> . Acesso em 24/12/2017.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; CAMP, 2001.

_____. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich. **A Escola Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. 1 ed. São Paulo:Ed. Expressão Popular, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã; 2003.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 1 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos Coletivos de Direitos. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

PRADO, Fernando Correa. **Ainda Sobre o Desenvolvimentismo** (s/d). Disponível em: revista.sep.org.br/index.php/SEP/article/view/89. Acesso: 20/09/2016.

PRADO Jr. Caio. *Revolução Brasileira: A Questão Agrária no Brasil*. Companhia das Letras. 1972.

_____. **História Econômica do Brasil**. 45ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virginia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Congresso Nacional Comissão Parlamentar Mista de Inquérito “da Terra”: **Relatório da CPI “da Terra”**. Criada por meio do requerimento nº 13/2003 – CN. Deputado Abelardo Lupion.

_____. Congresso Nacional Comissão Parlamentar de Inquérito “Das ONGS”: **Relatório Final da CPI “das ONGs”**. Criada por meio do requerimento nº 201/2007- SF. Senador Inácio Arruda.

_____. Congresso Nacional Comissão Parlamentar Mista de Inquérito “da Reforma Agrária”: **Relatório da CPI “da Reforma Agrária”**, criada por meio do requerimento nº 24, 2009 – CN. Deputado Jilmar Tatto.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **II Plano Nacional de Reformar Agrária: Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural**. Brasília, 2003.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2007.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Marileira M.; QUARTIERO, Elsa; EVANGELISTA, Olinda. **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.18-70.

SAMPAIO JR. Plínio de Aruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: Tragédia e Farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/04.pdf> . Acesso em 20/11/2016.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO Conceição; OLIVEIRA Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR Micheli Ortega.(Orgs.). **Cadernos Didáticos Sobre**

Educação do Campo. Ministério de Educação – MEC; Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador:** uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal da Bahia. Tese. 2011.

_____. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Gilvan dos. Construtores do Futuro (música). In.: **Cantares da Educação do Campo.** Faixa 15. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educacao-o-do-campo.html>. Acesso em 20/07/2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd)**, realizada em Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação:** do Senso Comum à Consciência Filosófica. 18 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares. In: Ferreira, N. S. C. **Políticas públicas e gestão da educação, políticas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. **Hegemonia e Cultura:** A Dimensão Política da Educação e a Formação Escolar em Antonio Gramsci, s/d. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/3466/2685. Acesso: 10/07/2017.

_____. **Gestão Democrática da Educação:** Observações Apartir de Uma Abordagem Gramsciana. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-231-TC.pdf>. Acesso em 10/07/2017.

_____. **Reflexões sobre o Direito A Partir dos Escritos de Gramsci.** marxismo21.org/...%20Marxismo%20e%20direito/Reflexões%20sobre%20o%20Direi... Acesso em 10/07/2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SILVA, Jamerson de Almeida da. **Política de Esporte e Lazer como Educação Emancipatória da Juventude:** contradições e possibilidade, das políticas democráticas e populares. 2005. 280f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Programação de Pós-

Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11085. Acessado em 15/03/2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, João Francisco. **Pedagogia da Revolução: Subsídios Confronto do Discurso dos Governos Cid Sampaio versus Miguel Arraes – Pernambuco 1958/1964**. Bagaço. Recife, 2004.

SOUZA, Rubneuz Leandro. **Projovem Campo – Saberes da Terra: Análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff**. Monografia de conclusão do curso de Especialização em Trabalho, Educação e Novimentos Sociais. Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ. 2013.

STEDILE, João Pedro: **Questão Agrária**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TAFFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Políticas Públicas, Educação do Campo e Formação de Professores para a Escola do Campo. **II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESA REDONDA: POLÍTICAS PÚBLICA**, 2010. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br/.../Políticas%20publicas,%20educacao%20do%20 Acesso em 03/04/2016.

_____. Teoria Pedagógica Marxista e Educação Escolar no Contexto da Luta de Classe Contemporânea. **Texto apresentado no VI Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana** - Irecê, 2011.

TRASPADINI, Roberta. **Teoria da (inter) dependência de Fernando Henrique Cardoso**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO. **Projeto Acadêmico CAMOSC: Curso de Bacharelado em Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo**. Anexo V ao Edital Nº 03/2008. Mato Grosso, 2008.

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.