Imperialismo e educação do campo

Marilsa Miranda de Souza

CULTURA ACADÊMICA
Editora

IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Série Temas em Educação Escolar
n.19 – 2014

Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista, Campus Araraquara
Reitor: Julio Cezar Durigan
Vice: Marilza Vieira Cunha Rudge
Diretor: Arnaldo Cortina
Vice: Cláudio César de Paiva

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Coordenador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Vice-Coordenador: Prof. Dr. Newton Duarte

SÉRIE TEMAS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR Nº 19

Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Prof. Dr. Newton Duarte
Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Prof. Dr. Luiz Antônio C. Nabuco Lastória
Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza
Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Editoração eletrônica
Eron Pedroso Januskeivictz

Montagem da Capa
Eron Pedroso Januskeivictz

Arte da capa
Alexandre Aparecido Fachinette

Normalização
Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marilsa Miranda de Souza

CULTURA ACADÊMICA
Editora

Copyright © 2014 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275
E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial

S895i Souza, Marilsa Miranda de
Imperialismo e educação do campo / Marilsa Miranda de Souza. – Araraquara : São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014.
328 p. ; 21 cm. – (Temas em Educação Escolar, n.19)

ISBN 978-85-7983-520-9

l. Imperialismo. 2. Educação. 3. Políticas públicas. I. Título. II. Série.

CDD 370.19346

DEDICO

Aos meus filhos queridos Gabriel, Filipe, Carolina e Clara, que me enchem de orgulho pelo compromisso que já assumem na honrosa tarefa de transformar o mundo.

Ao Márcio, “companheiro do combate e da ternura”.

À minha irmã Virgínia, por uma vida de dedicação e luta em favor dos povos indígenas.

A todos os camponeses e operários que se organizam na luta revolucionária em todo o mundo.

Não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política. Num povo que cumpra conscientemente seu processo histórico, a reorganização do ensino deve estar dirigida por seus próprios homens.

Mariátegui (2008, p.127).

SUMÁRIO

SIGLAS 11

PREFÁCIO 17

APRESENTAÇÃO 21

OS CAMINHOS DA PESQUISA 25
Metodologia da pesquisa 26
Análise dos dados 31

IMPERIALISMO E CAPITALISMO BUROCRÁTICO 35
Origem e desenvolvimento do Estado capitalista burocrático brasileiro: semifeudalidade e semicolonialismo 65
A questão agrária brasileira 81

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PERMISSÕES DO ESTADO BRASILEIRO 99
Breve histórico da educação do campo no Brasil – 1920 a 1980 100
A crise do capitalismo e a educação nos países semicoloniais a partir da década de 1990 115
As políticas educacionais para a educação do campo e a legislação em vigor 128
A situação da educação do campo na atualidade 133
A luta *por uma educação do campo*: propostas e desdobramentos 135

O BANCO MUNDIAL E SUA HEGEMONIA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA 153
As ações do Fundescola no campo 158
O processo de centralização das escolas do campo e suas consequências 161
As políticas do Banco Mundial como programas educacionais na educação do campo 174
As teorias do Capital Humano e Qualidade Total na reorientação do "aprender a aprender" e suas bases didático-pedagógicas neopragmáticas e neotecnicistas 184
As contradições dos programas do Banco Mundial na experiência da Escola Paulo Freire – Assentamento Palmares, Município de Nova União-RO 199
"Roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato" 210
O projeto político-pedagógico da Escola Paulo Freire 221

CORONELISMO: O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAPITALISMO BUROCRÁTICO 231

DOIS CAMINHOS QUE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO DE CHEGADA 241
A educação do campo no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira 241
A proposta educacional da Via Campesina: sintonia com o imperialismo 253
A impossível superação da dicotomia cidade-campo no capitalismo ... 255
O retorno do ruralismo pedagógico: o "específico" e o "diferente" das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo 257
O ecletismo pedagógico do MST 266
Os professores da educação do campo e suas práticas heterogêneas 279
As ilusões da luta por políticas públicas e a negação da práxis 284

O QUE TEME O IMPERIALISMO? 291

A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA 299

REFERÊNCIAS 305

SOBRE A AUTORA 325

SIGLAS

AEFARO	Associação das Escolas Família Agrícolas de Rondônia
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
ANMTR	Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFI	Corporação Financeira Internacional
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos
CIMI	Conselho Indigenista Missionário

CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EDURURAL	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EFA	Escola Família Agrícola
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EPP 23	Estudo de Planejamento Político 23
EQT	Escola de Qualidade Total
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos
EUA	Estados Unidos da América
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FEDECAFE	Federação dos Cafeicultores
FHE	Foundation for Higher Education
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA	Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola
GBM	Grupo Banco Mundial
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
GISAS	Grupo de Investigação sobre o Subdesenvolvimento e o Atraso Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto do Banco Mundial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Ministério da Agricultura
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e à Distância.
OCIAA	Office of the Coordinatior of Inter-American Affairs

OIAA	Office of Inter-American Affairs
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PACs	Prioridades de *Advocacy* Corporativa do Banco Mundial
PAPE	Projeto de Adequação dos Prédios Escolares
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCCh	Partido Comunista da China
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCUS	Partido Comunista da União Soviética
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIN	Plano de Integração Nacional
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PLANAFLORO	Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POLAMAZONIA	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLOCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA	Programa de distribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria no Norte e Nordeste
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
TQC	Total Quality Control

UAB	Universidade Aberta do Brasil
ULTAB	União dos Lavradores e trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEFAB	União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development
ZAP	Zonas de Atendimento Prioritário
ZEE	Zoneamento Socioeconômico Ecológico

PREFÁCIO

La apropiación de la soberanía nacional de los países dominados por el imperialismo, como es el caso de Brasil, no sólo se manifiesta por el control de sus materias primas o la deslocalización de industrias que buscan mano de obra barata, sino que afecta a todos los ámbitos de la vida social. Entre ellos, también los sistemas educativos se ven envueltos en la maraña de las redes de imperialismo.

El libro de la profesora Marilsa Miranda de Souza *Imperialismo e Educação do Campo* desarrolla esta idea señalada al principio mediante una investigación profunda de las causas y consecuencias que la implantación, a través de las políticas educativas, de un sistema de enseñanza tiene para el progreso de la sociedad brasileña, en general, y de la población campesina, en particular. Efectivamente, estas políticas educativas elaboradas para la población campesina no son casualidad en un país en el que más de treinta millones de campesinos, y en el que diversas organizaciones están reivindicando el reparto de la tierra de los latifundistas que los explotan semifeudalmente desde hace décadas.

Aplicando el método del materialismo histórico, y desde esta doble perspectiva, el imperialismo y la semifeudalidad, la autora del presente trabajo va construyendo una primera parte teórica con la tesis del capitalismo burocrático. La tesis del capitalismo es una tesis marxista, planteada ya por los fundadores del marxismo –Marx y Engels-, continuada por Lenin y definida por Mao Tsé-Tung, con la finalidad de explicar las causas de la dominación y del atraso de las formaciones sociales de los países del Tercer Mundo. Imperialismo, semifeudalidad y capitalismo burocrático, esas tres "ataduras" que la revolución anticolonial y, en alguna medida, burguesa, no se pudieron liberar en los procesos

de las independencias latinoamericanas en el siglo XIX, aparecen, se desarrollan y evolucionan en el último siglo. Ese déficit de burguesías nacionales consecuentes en el siglo XIX ya no puede ser superado en el último siglo, debido a los cambios tan profundos ocurridos en la base económica del capitalismo. El país necesita de nuevos actores sociales para romper esas "ataduras" y desde ese punto de vista, ni la experiencia exterior ni las reminiscencias feudales podrán cumplir esa misión. Únicamente, las ideas de los productores que se han visto expropiados representan la salida para este enquistamiento del progreso social.

Por ello Marilsa Miranda de Souza va desgranando las estrategias educativas que los diferentes grupos sociales han planteado y plantean para dar solución a la crisis de la enseñanza. En primer lugar, analiza las políticas educativas planteadas por el imperialismo (Banco Mundial), principalmente norteamericano, para aplicarlas al campo brasileño; en segundo lugar analiza las propuestas históricas y presentes que llevan a cabo la clase de los latifundistas, burguesía compradora y burocrática (la gran burguesía brasileña) (políticas y programas educacionales nacionales); en tercer lugar, nos desvela las ideas educativas de una clase en desaparición, la pequeña burguesía (Vía Campesina, MST, etc.). Nos va mostrando seguidamente las relaciones entre unos y otros modos de ver la educación, su convergencia creciente, hasta llegar al estado actual de acentuada corporativización de las políticas y del sistema educativo.

Es una obra que desenmascara la política educacional campesina en Brasil, concluyendo que sirve a los intereses del imperialismo y de los grandes propietarios de la tierra. Por tanto, la consecución de una educación nacional, científica y de masas sigue siendo una tarea por realizar para el logro de la "nación brasileña".

Por supuesto, Marilsa termina exponiendo su ideal del sistema educativo, sistematizando su propia experiencia vital, política y profesional.

La arquitectura de este libro ha venido dada por los procedimientos de investigación que conllevan una tesis doctoral: documentos de legislación, proyectos, planes y proyectos curriculares, las entrevistas a educadores, siempre en el marco de la propia experiencia educativa de Marilsa. Un trabajo, por tanto, ciertamente complejo, elaborado por su autora en el contexto de su vida cotidiana como mujer, madre, trabajadora y militante política y sindical, lo cual remarca todavía más su enorme capacidad de trabajo y compromiso social. No es difícil

de descubrir, afortunadamente, el origen campesino de Marilsa, sus vivencias y convivencias con los campesinos pobres de Rondonia a lo largo de su infancia y juventud hasta el presente; no es difícil de descubrir su onda preocupación por la explotación y persecución de esos campesinos, por la necesidad de que esa clase tan numerosa en el país cumpla su misión histórica –la de los productores-, que no es otra que el logro de la libertad del pueblo brasileño. Marilsa dejó el campo por la universidad, y ahí adquirió otra misión histórica, la de los intelectuales revolucionarios: "servir al pueblo de todo corazón".

Por todo ello, creo estamos ante una obra de necesaria lectura para los que quieran comprender de primera mano la realidad educativa del campo en Brasil, de su evolución y estado actual, de los intereses de los grupos sociales que intervienen es esa realidad y de las propuestas futuras que afectan y afectarán a las familias campesinas de Rondonia, en particular, y del país, en general.

Gracias, Marilsa, por este libro.

La Laguna, septiembre 2013.

Prof. Dr. Víctor O. Martín Martín
Profesor del Departamento de Geografía y coordinador
del grupo de investigación GISAS de la Universidad
de La Laguna (Islas Canarias, España)

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma síntese da análise dos dados da pesquisa realizada no Estado de Rondônia, na Amazônia Ocidental brasileira, intitulada *Imperialismo e Educação do Campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990,* apresentada como Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara – SP, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

O objetivo central é identificar e analisar as políticas públicas existentes na educação do campo em Rondônia e as propostas construídas pelas organizações camponesas para a educação do campo, delimitando o estudo no período de 1990 até os dias atuais, no nível de ensino fundamental. A pesquisa foi feita em quatro municípios (Ariquemes, Nova União, Rolim de Moura e Colorado D'Oeste), de forma que pudéssemos ter um panorama da educação do campo e, em âmbito local, compreender a aplicação dessas políticas.

Optamos por utilizar em todo o trabalho a expressão educação do campo e não educação rural, inclusive na análise histórica. O Brasil mantém o latifúndio no centro do poder político e econômico de forma que campesinato é um conceito chave para compreender as suas contradições sociais e políticas. Por entender o campesinato como uma classe social (não como forma de organização da produção ou um modo de vida), percebemos a necessidade de fortalecer os conceitos de **campo** e **camponês** ao invés de "meio rural". Os conceitos de **campo** e **camponês** são políticos, fortemente vinculados à luta de classes ao longo da história da humanidade, enquanto **rural** é a uma expressão da língua

inglesa imposta pelo imperialismo no Brasil e difundida pelas políticas públicas determinadas pelos coronéis. A terminologia **educação do campo** utilizada por nós não se vincula ideologicamente à proposta do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, embora este tenha difundido e reforçado os referidos conceitos. Quando falamos educação "**do campo**" estamos falando da educação que se processa no espaço do campo e não em uma educação "específica e diferenciada" fundada no pensamento idealista cristão/existencialista/fenomenológico defendida pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*.

A obra está organizada em oito capítulos. No primeiro tratamos da pesquisa, demonstrando os caminhos percorridos na aplicação do método do materialismo histórico-dialético, discorrendo sobre as categorias aplicadas e sua importância no desvelamento da essência do fenômeno educativo que nos desafiamos a estudar. No segundo capítulo apresentamos e discutimos os conceitos de imperialismo e capitalismo burocrático. Buscamos compreender o fenômeno do imperialismo a partir dos estudos de Lênin (1979), como etapa superior do capitalismo. Mao Tsetung, ao analisar o processo de dependência e atraso do capitalismo chinês e seus laços com os grandes latifundiários e o imperialismo, denominou de **capitalismo burocrático** a forma que o capitalismo assumiu nos países dominados. Aprofundando o conceito, Guzmán define o capitalismo burocrático como "[...] o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial." (GUZMÁN, 1974, p.1). O conceito de capitalismo burocrático se aplica à análise de todos os países que não fizeram a revolução burguesa e mantêm o problema agrário, por isto se aplica ao Brasil (MARTÍN MARTÍN, 2007). A tese da semifeudalidade brasileira desenvolveu-se nesse capítulo mediante o estudo dos clássicos sobre a formação e desenvolvimento econômico. Concordamos com a tese que analisa a estrutura agrária em nosso país de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, muitas relações de produção consideradas semifeudais (GUIMARÃES, 1968, 1996; SODRÉ, 1976, 1983; BASBAUM, 1986; CASTRO, J., 1965; RANGEL, 1957). No terceiro capítulo buscaremos conhecer o histórico da educação do campo. Desde seu surgimento,

em 1889, a educação do campo tem servido aos interesses dos coronéis latifundiários e ao imperialismo, desde o Ruralismo pedagógico, a partir da década de 1920, até os dias de hoje. O financiamento da educação do campo pelos organismos do imperialismo norte-americano se iniciou com Vargas, intensificou-se no regime militar e chegou ao seu auge na atualidade, com a mais completa hegemonia sobre as políticas educacionais do campo e da cidade. No quarto capítulo tratamos da ação do Banco Mundial e sua hegemonia sobre as políticas educacionais das escolas do campo na Amazônia, especialmente das ações do Fundescola: Escola Ativa, Gestar, PDE, etc. Apresentamos as consequências do processo de descentralização ou nucleação das escolas do campo e das políticas de formação de professores, fundadas principalmente nas teorias do **capital humano** e da **qualidade total** e na reorientação do "aprender a aprender". No quinto capítulo analisamos o processo de implantação e a efetivação das políticas educacionais do Banco Mundial/MEC, aplicando o conceito de semifeudalidade. Umas das características da semifeudalidade é o gamonalismo, que no Brasil chamamos de coronelismo. É nas relações coronelícias que se encontram as forças capazes de fazer uma determinação do Banco Mundial ser cumprida por milhares de secretarias de educação do País, obrigando os professores a aderirem aos programas, como identificamos na pesquisa. No sexto capítulo tratamos de analisar as semelhanças entre as concepções liberais pós-modernas das políticas do Banco Mundial/MEC e a proposta da Via Campesina, especialmente do MST, explicitada nas publicações do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*. Analisando as tendências da educação brasileira (SAVIANI, 2007b), compreendemos que a proposta educativa do MST se aproxima das Pedagogias da prática e da Educação popular, que têm como principais teóricos no Brasil Paulo Freire e Miguel Arroyo. A proposta que a Via Campesina expressa por meio do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* está sintonizada com o imperialismo. Esta afirmação se justifica pela sua parceria com a Unesco e o Unicef; pela manutenção do discurso de superação da dicotomia cidade-campo no contexto do capitalismo e pelo rejuvenescimento do Ruralismo pedagógico, hoje fundamentado na noção de "especificidade" e "diferença" subjacentes às pedagogias imperialistas pós-modernas. O capítulo busca identificar o existencialismo cristão e o idealismo presentes na proposta

do MST, composta dos mais variados matrizes do pensamento liberal, mesclado indevidamente com o pensamento socialista. O ecletismo pedagógico do MST e das propostas desenvolvidas pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* se caracteriza pelo pragmatismo, pelo praticismo e pela negação do materialismo histórico-dialético.

As adaptações do marxismo e sua fusão com as teorias idealistas tem sido uma prática utilizada para conter a luta de classes, por isso buscamos compreender como se estabelece essa linha oportunista na educação brasileira e seus principais agentes. Trata-se da ação do oportunismo de direita e do revisionismo. O ecletismo ideológico e metodológico tem se apresentado como alternativa científica ao marxismo-leninismo, ocultando suas verdadeiras intenções, buscando estabelecer o consenso de classes. O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979). A proposta educacional da Via Campesina é um exemplo dessa ligação. No sétimo capítulo, buscamos elucidar as razões pelas quais o imperialismo busca controlar, dominar e pacificar os camponeses. O que teme o imperialismo? Teme a organização dos camponeses, pois, numa sociedade de capitalismo burocrático, o campesinato é uma força fundamental na construção da revolução de nova democracia. Impedir de todas as formas a aliança operário-camponesa é a garantia da manutenção dos domínios do imperialismo sobre a nação. E, por fim, no último capítulo, concluímos ser necessário desenvolver no campo uma educação que se baseie na produção da vida e na consciência de classe na perspectiva do materialismo histórico-dialético, uma educação capaz de se contrapor à educação hegemônica e enfrentar as políticas do imperialismo, forjando um movimento de professores e estudantes a partir dos pressupostos da teoria e da prática como parte do processo da revolução de nova democracia.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa partiu da seguinte problemática: Que políticas educacionais têm sido implantadas nas escolas do campo em Rondônia e que consequências têm gerado para os sujeitos do campo? Qual a origem dessas políticas e quem as dirige? Quais concepções as fundamentam e como se articulam com o modelo de desenvolvimento do campo na Amazônia? Há projetos educacionais alternativos que se contrapõem às políticas existentes sendo construídos pelos sujeitos do campo?

Partindo de uma abordagem dialética, o objetivo central deste trabalho foi o de investigar as políticas educacionais para o Ensino Fundamental implantadas nas escolas do campo em Rondônia a partir da década de 1990 e suas consequências para os sujeitos do campo. Para isso, buscamos identificar as principais políticas educacionais direcionadas às escolas do campo, suas origens, seus objetivos, o contexto em que foram implantadas e seus principais agentes em níveis local, regional, nacional e internacional, conhecendo como se operacionalizam essas políticas em termos de infraestrutura escolar e a forma de oferta dos diferentes níveis de ensino; organização do trabalho educativo; vinculação do currículo à matriz do trabalho produtivo, da cultura camponesa e formação de professores.

De posse desses dados, analisamos as relações das políticas educacionais para a educação do campo com o modelo de desenvolvimento em curso na Amazônia ocidental, identificando e analisando as propostas alternativas que se contrapõem ou não às políticas educacionais existentes no campo e como se articulam e interferem na esfera institucional.

Nosso campo de pesquisa está relacionado à Secretaria de Educação Estadual e às secretarias municipais de educação nos seguintes muni-

cípios de Rondônia: Rolim de Moura (Regional Zona da Mata) Ariquemes (Regional Norte), Nova União (Regional Centro) e Colorado D'Oeste (Regional Cone Sul).

Escolhemos um município de cada microrregião do Estado, para que tenhamos uma visão geral da problemática em âmbito estadual. Além das secretarias de educação, a pesquisa foi realizada também na Escola Paulo Freire, localizada no Assentamento Palmares, Município de Nova União.

Metodologia da pesquisa

Para desenvolver este trabalho fez-se necessária uma abordagem metodológica que possibilitasse integrar a parte e o todo. Por isso, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, entendido como um instrumento de captação dos fatos sociais, da realidade enquanto práxis e de interpretação que possibilite a intervenção transformadora da realidade e de novas sínteses no plano de conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Nossa maior preocupação será com a constante integração empírico-teórica, de forma a estabelecer conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática que nos propomos a pesquisar. O método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e, num movimento lógico, o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1976).

Utilizamos, como fontes de dados, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O uso destes instrumentos será detalhado a seguir, nos procedimentos de pesquisa.

Na coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos:

1) Entrevistas: As entrevistas foram efetuadas com os educadores da Escola Paulo Freire, em Nova União, com os coordenadores pedagógicos das escolas do campo e das secretarias de educação, com dirigentes municipais e estaduais e coordenadores de programas e/ou projetos de educação em curso no campo rondoniense. Utilizamos duas modalidades de entrevistas: entrevistas semiestruturadas individuais e entrevistas coletivas: os educadores da educação do campo foram ouvidos na escola escolhida, por meio de entrevistas coletivas, que foram gravadas e

transcritas para análise. Esse tipo de entrevista nos permitiu, ao mesmo tempo, conhecer o que pensam os educadores e educadoras do campo sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar e nas relações com a comunidade, e também criar um ambiente propício ao diálogo e à reflexão, fundamentais à pesquisa.

2) Análise documental: constituíram-se em objetos de análise a legislação e projetos que normatizam e orientam a educação do campo, bem como planejamentos institucionais e pedagógicos voltados para as escolas do campo. As propostas curriculares também foram analisadas, identificando a teoria que as embasam, a metodologia e o material adotados para formação de educadores; o material didático que compõe as políticas educacionais e as situações didáticas propostas.

O polo investigado nas entrevistas foi composto por um grupo de 21 educadores da Escola Paulo Freire, diretora e vice-diretora da Escola Paulo Freire, Coordenadora Pedagógica da educação do campo de Nova União, uma supervisora escolar e uma coordenadora pedagógica de educação do campo em Colorado, uma coordenadora Pedagógica de educação do campo em Ariquemes, uma coordenadora Pedagógica de educação do campo em Rolim de Moura.

Os professores entrevistados na escola Paulo Freire são graduados em Pedagogia[1] ou outra licenciatura. Apenas três professores ainda não são habilitados, mas estão fazendo cursos de graduação por meio da educação à distância. Por razões éticas não utilizaremos os verdadeiros nomes dos entrevistados.

Os procedimentos técnicos permitiram aos investigados posicionarem-se e participarem como sujeitos da pesquisa que foi direcionada para a problemática, demarcando seus limites. O objetivo da pesquisa foi explicitado com clareza aos investigados para que se apropriassem dele e assim se estabelecesse uma relação de confiança entre os polos da investigação.

Para obter as informações da realidade investigada e descobrir suas múltiplas determinações utilizamos três instrumentos básicos: a análise de documentos, a observação e a entrevista.

---

[1] Os entrevistados estudaram Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia por meio do Programa especial PROHACAP ou Pedagogia da Terra, curso especial financiado pelo Programa Nacional de Educação do Campo – PRONERA.

A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p.46), teve por base "[...] documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas." Dentre eles: legislação (Portarias, Decretos, Resoluções, Diretrizes, etc.), manuais, módulos, manifestos, etc.

Ao longo do período da coleta de dados, utilizamos a observação não-estruturada. Esta foi realizada na escola, nas estradas, acompanhando o trajeto do transporte escolar, na casa dos camponeses, na roça, no comércio local, em situações de cooperação. Observamos o ambiente, os sujeitos sociais e sua relação com a escola. Os fatos e situações observadas foram registrados em caderno de campo.

A entrevista foi o instrumento principal para obtenção das informações nesta pesquisa. Os temas abordados enfocaram quatro questões básicas: a) as principais políticas educacionais direcionadas às escolas do campo e seus principais agentes em nível local; b) a operacionalização dessas políticas em termos de infraestrutura escolar e a forma de oferta dos diferentes níveis de ensino; c) a organização do trabalho educativo; c) a vinculação do currículo à matriz do trabalho produtivo e da cultura camponesa; d) a formação de professores.

Utilizamos a entrevista semiestruturada de duas diferentes formas:

a) Entrevista individual: foi feita com professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, secretários de educação e pais de alunos. A entrevista com os pais foi feita quase sempre no grupo familiar, pois ele constitui a unidade produtiva camponesa.

b) Entrevista grupal: esta modalidade foi utilizada em momentos de reunião feita por nós exclusivamente com o objetivo da pesquisa na sala dos professores em todos os turnos oferecidos pela escola pesquisada. Nas entrevistas coletivas suplementamos e aprofundamos as contradições obtidas nas entrevistas individuais.

A problemática da pesquisa levou-nos a fazer perguntas semelhantes em diferentes situações e com diferentes sujeitos, bem como proceder ao confronto crítico entre os dados da observação e as falas dos entrevistados.

O roteiro utilizado nas entrevistas foi construído a partir do referencial teórico, da realidade do grupo pesquisado e dos aspectos fundamentais do estudo. As questões foram abertas, o que permitiu o diálogo entre a investigadora e os sujeitos participantes da pesquisa.

Não tivemos muitos problemas no levantamento dos dados. Fomos bem recebidos nas secretarias municipais de educação, nas secretarias dos Programas e nas escolas pesquisadas. Apenas em Colorado não conseguimos obter todas as informações, em razão da Secretaria de Educação não possuir dados sistematizados e por ter receio de demonstrar sua real situação.

A análise dos dados tem como eixo central a aplicação do método dialético, mediante o qual buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos de categorias básicas: **totalidade, contradição, ideologia e práxis** e ainda duas categorias históricas que nos ajudarão a compreender as relações de dominação existentes nas esferas socioeconômica, política e cultural e que incidem sobre as políticas educacionais a serem analisadas neste trabalho. Essas categorias políticas são **imperialismo e capitalismo burocrático**.

Nossa pesquisa não é qualitativa, uma vez que compreendemos, como Lígia Márcia Martins (2006, p.9), que as pesquisas qualitativas são incompatíveis com o método dialético, pois "[...] descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana." Para a autora, as pesquisas qualitativas prendem-se aos fenômenos imediatamente visíveis, ou seja, apegam-se "[...] às representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno." (MARTINS, L., 2006, p.10). Os métodos qualitativos, por supervalorizarem o empírico, contribuem para o esvaziamento da teoria.

A concepção dialética que buscamos em nosso estudo é a do marxismo e de suas interpretações fundamentais acerca da sociedade capitalista.

Ao tratar *"Sobre a questão da dialética"*, Lênin afirma que existem duas concepções fundamentais na compreensão do desenvolvimento do mundo: a metafísica e a dialética, ou seja, o idealismo e o materialismo histórico-dialético. A primeira com categorias fixas, que trata o desenvolvimento como diminuição, aumento e repetição, a segunda com categorias fluidas, como unidade de contrários.

> Os dois conceitos fundamentais (ou os dois possíveis, ou não viu os dois na história?) de Desenvolvimento (evolução) são: desenvolvi-

> mento, no sentido de diminuir e aumentar, assim como a repetição, e desenvolvimento em sentimento de unidade dos opostos (divisão da unidade em dois pólos mutuamente excludentes e suas relações). (LÊNIN, 1986a, p.323).

Lênin caracteriza a primeira como "morta, pobre, pálida e seca" e a segunda tem vitalidade, é a chave do automovimento de tudo o que existe, é a destruição do velho e o surgimento do novo (LÊNIN, 1986a, p.325).

As concepções metafísicas podem ser encontradas nas abordagens idealistas, empiristas, estruturalistas, ecléticas, positivistas (FRIGOTTO, 2001, p.74), que apreendem tão somente a "pseudoconcreticidade", ou seja, a aparência do fenômeno social, sem desocultar a essência da "coisa em si" (KOSIK, 1976). A metafísica se materializa no subjetivismo vulgar que orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, fragmentada, que não avançam além da aparência do fenômeno e estacionam nas representações e na falsa consciência. Essas abordagens metodológicas consideram todos os fenômenos do mundo como isolados e estáticos, compreendem as mudanças que se operam nos fenômenos apenas como deslocamento, diminuição e aumento decorrentes de forças exteriores. As abordagens qualitativas de concepção idealista buscam desvendar fenômenos a partir de causas externas, negando suas contradições internas. Incapazes de explicar a diversidade dos fenômenos e suas transformações, os intelectuais burgueses empulham-se numa infinidade de métodos que servem apenas para escamotear a realidade e, evidentemente, colocar a ciência a serviço do capital.

O método dialético, ao contrário, é capaz de alcançar o verdadeiro conhecimento, pois se aplica à totalidade da matéria, do universo, da sociedade e do pensamento humano. Funda-se na história, no real-concreto, compreendendo toda subjetividade como reflexo da realidade objetiva, pois "[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência." (MARX, 1985, p.25). Esse foi o ponto de contradição da filosofia hegeliana. Para o idealismo, é a consciência que produz a realidade. Para Marx, ao contrário, é a

realidade que produz a consciência. Essa premissa é o ponto central da teoria marxista, sobre o qual foi construído um novo método de análise da realidade. Se a consciência se forma como fruto das relações sociais estabelecidas no mundo material, o estudo da realidade só pode ser verdadeiramente correto a partir do concreto, da ordem material e não pela consciência forjada pelo mundo espiritual fenomenológico. No método dialético, o pensamento, por ser produzido nas relações sociais, é concreto, não se separa da matéria, o que torna a realidade social indivisível. O princípio da contradição foi uma categoria fundamental na apreensão da realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. Dessa forma, buscamos em Mao Tsetung (1979b) os fundamentos para identificar as principais contradições existentes na sociedade brasileira e no fenômeno pesquisado. Segundo Mao (1979b), uma contradição é a principal quando por um determinado tempo sua solução subordina a solução das demais. Concordando com Carvalho, entendemos que a sociedade brasileira possui três contradições principais que se produzem no tipo de capitalismo aqui implantado: entre a imensa maioria da nação e o imperialismo; entre camponeses pobres e latifundiários e entre proletariado e burguesia (CARVALHO, A., 2006).

Com base nessas contradições, compreendemos o Brasil como um país semicolonial, oprimido pelo imperialismo, especialmente pelo imperialismo norte-americano, que sustenta as mais atrasadas relações caracterizadas como semifeudais, especialmente no campo. Ao identificar as principais contradições da sociedade brasileira, buscamos elementos para compreender a educação brasileira e seus determinantes econômicos, pois compreendemos que é dentro dessa totalidade que estão situadas as políticas educacionais e as práticas pedagógicas da educação do campo.

Análise dos dados

Ancorados nessas concepções, a análise dos dados desta pesquisa será feita em três níveis básicos. O primeiro nível tem por eixos o **imperialismo** e o **capitalismo burocrático** brasileiro e nos permitirá compreender a dominação histórica do imperialismo sobre o Brasil e suas consequências, a intromissão do capital estrangeiro, os processos

de exploração e expropriação das riquezas na Amazônia e, principalmente, a **questão agrária**, que procura analisar o contexto da exclusão dos camponeses da terra, o monopólio da propriedade da terra na Amazônia e suas raízes históricas. Será evidenciado o projeto de sociedade implícito ou explicito construído pela educação escolar e os conflitos ideológicos apresentados em relação às formas de vida dos camponeses e ao modelo de desenvolvimento do campo na Amazônia.

No segundo nível, utilizamos a categoria da **totalidade** e da **contradição** para analisar os aspectos históricos, econômicos e políticos em que se insere a educação do campo. A análise das contradições será alicerçada nas teorias subjacentes aos novos paradigmas construídos pelos movimentos sociais em relação à educação do campo, por meio das quais buscaremos compreender como se produzem as políticas educacionais do campo (fenômeno social), ou seja, quais as "leis" sociais e históricas e que forças reais as constituem enquanto tais, pois entendemos que "[...] o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos." (KOSIK, 1976, p.45). Assim, buscaremos o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação dos sujeitos com essas políticas e seu caráter histórico no contexto geral e, especificamente, no da Amazônia Ocidental.

No terceiro nível, apoiamo-nos nos conceitos de **ideologia** e **práxis** para analisar o conteúdo ideológico das políticas educacionais e seus reais objetivos na educação do campo e na vida de seus sujeitos, que se operacionalizam no que chamaremos de "prática pedagógica" e de "relações sociais escolares" apresentadas na forma do currículo, das metodologias de ensino, dos processos de gestão e da organização do trabalho escolar. Articulam-se aos fatos e relações mais nitidamente políticos e sociais, ao poder e às formas de vida dos camponeses, sua cultura e às suas relações de produção. Analisar um fenômeno social significa ter a necessária compreensão de que a sociedade está permeada por variáveis que são condicionantes na ação do indivíduo. Na área educacional essas variáveis assumem valores diferenciados, haja vista as formas que a educação assume dentro da prática inserida na sociedade. Assim, se faz necessário destacar a ideologia como fator condicionante na situação em que a educação se encontra, tendo em vista que ela

tem no seu conteúdo uma relação de poder que acaba por reafirmar o *status quo* de uma determinada classe social. Marx e Engels (1989, p.28) têm a ideologia como "[...] um conceito pejorativo, crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante, as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade." A práxis expressa a união indissolúvel entre a teoria e a ação transformadora, daí porque faremos o esforço de analisar criticamente a realidade dos sujeitos históricos concretos e suas proposições em relação à educação do campo.

IMPERIALISMO E CAPITALISMO BUROCRÁTICO

O termo "império", derivado do latim *imperium*, designava para os romanos um poder pessoal civil e militar atribuído aos reis de Roma e aos seus magistrados republicanos. Imperialismo é uma palavra recente, criada no século XIX para designar a política de conquista e dominação de colônias pela Inglaterra e França, no início da expansão do capitalismo. Tanto a palavra "império" quanto a palavra "imperialismo" passaram a ser utilizadas para designar períodos históricos e processos variados que supõem dominação de uma entidade política sobre outra.

Ao final do século XIX, o capitalismo passava por grandes transformações, com o surgimento de grandes empresas e bancos, concentração e centralização da produção. Essas transformações supunham que o capitalismo estava entrando numa nova fase, interpretada e debatida por muitos teóricos da época, como Lênin, Rosa Luxemburgo, Kautsky, Bukarin, Hobson, etc.

Em 1902, apareceu, em Londres e Nova Iorque, a obra *O Imperialismo*, do economista inglês J.A. Hobson. A originalidade da obra de Hobson consiste em atribuir ao imperialismo raízes econômicas, o que forneceu as bases para a interpretação marxista, assim como *O Capital Financeiro*, do austríaco Rudolf Hilferding, obra publicada em Viena, em 1910.

Lênin, em 1916[2], com base nesses e em outros estudos anteriores, se apropria do termo imperialismo e busca compreender este fenômeno

[2] Escrito em janeiro-junho de 1916 e publicado em meados de 1917, em Petrogrado (LÊNIN, 1979).

a partir da lei geral e fundamental da atual fase do desenvolvimento capitalista, desenvolvida por Marx, de que a livre concorrência gera a concentração da produção e de que essa concentração, num determinado momento, se torna monopólio.

Com base nessa premissa marxista, Lênin compreende o imperialismo como a etapa superior do capitalismo, ou seja, que o desenvolvimento do capitalismo ocorre com o domínio dos monopólios e do capital financeiro, adquirindo grande importância a exportação de capital, a divisão internacional do trabalho e, sobretudo, a partilha dos territórios entre as grandes potências capitalistas, tornando-os dominados e dependentes.

Compreendemos a atualidade da teoria de Lênin e buscamos nela a base fundamental para compreendermos a ação do imperialismo hoje no Brasil e nos demais países coloniais e semicoloniais.

Para Lênin, o imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características gerais do capitalismo, que só se transformou em imperialismo num grau muito elevado de seu desenvolvimento, daí ser caracterizado como fase superior do capitalismo. O fundamental dessa transformação é a substituição da livre concorrência pelos monopólios em setores estratégicos da economia. Concentraram-se a produção e o capital formando os monopólios, que derivam da livre concorrência, mas não a eliminam, engendrando as contradições e conflitos intensos (LÊNIN, 1979). Sendo o monopólio a transição do capitalismo para um regime superior, Lênin (1979, p.88) assinala quatro variedades do monopólio:

> a) o monopólio é um produto da concentração da produção num grau muito elevado de desenvolvimento formado pelas associações monopolistas dos capitalistas, os cartéis, os sindicatos e os trustes; b) os monopólios agudizaram a luta pela conquista das mais importantes fontes de matérias-primas; c) o monopólio surgiu dos bancos que se transformaram em monopolistas do capital financeiro; d) o monopólio nasceu da política colonial, acrescentado aos interesses do capital financeiro pelas fontes de matérias primas, pelo domínio do território econômico.

Lênin identifica que o século XX marca o ponto da mudança do velho capitalismo para o novo, da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro, no qual os bancos têm um papel fundamental, pois a concentração da produção e os monopólios que resultam da fusão ou junção dos bancos com a indústria origina o capital financeiro. Nessa fase, o capitalista deixa a livre concorrência. A concorrência não desaparece, mas existe apenas entre um pequeno grupo de capitalistas que domina setores estratégicos da economia e dispõe de poderes para controlar até a economia em âmbito mundial, dominando a vida econômica e política de muitas sociedades. Desta forma, Lênin define o imperialismo:

> Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição englobaria o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundidos com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. (LÊNIN, 1979, p.87 e p.88).

O imperialismo é o aprofundamento das relações de dominação do capital monopolista sobre a vida econômica, caracterizado por Lênin (1979, p.88) em cinco traços fundamentais:

> a) concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento, que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; b) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse, da oligarquia financeira; c) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; d) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; e) o término da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

Conforme esta caracterização, Lênin descobriu que a essência do imperialismo consiste na divisão do mundo entre países opressores e oprimidos que se sustenta no domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial:

> Os capitalistas não partilham o mundo levados por uma particular perversidade, mas porque o grau de concentração a que se chegou os obriga a seguir esse caminho para obterem lucros; e repartem-no "segundo o capital", "segundo a força"; qualquer outro processo de partilha é impossível no sistema da produção mercantil e no capitalismo. (LÊNIN, 1979, p.74).

Contrapondo-se à teoria do subconsumo de Hobson, Lênin afirma que a superprodução é um fenômeno inerente à própria natureza do capitalismo e busca, por meio da Lei da Tendência Declinante da taxa de lucros, de Marx, explicar que a elevação da composição orgânica do capital provoca a queda na taxa de lucros. Para Marx (1988, p.168), a recuperação da taxa de lucros é feita por meio da exploração dos trabalhadores: "[...] o grau de exploração do trabalho, a apropriação de mais-trabalho e de mais-valia, é elevado a saber por meio de prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho." É por isso que as grandes empresas investem nos países dominados, subdesenvolvidos e exportam para lá seus capitais, pois, em geral, a taxa de lucros nesses países é muito mais elevada, como observou Lênin: "[...] nestes países atrasados o lucro é em geral elevado, os capitais são escassos, o preço da terra e os salários relativamente baixos, e as matérias-primas baratas." (LÊNIN, 1979, p.60). Lênin consegue analisar o fenômeno do investimento das grandes empresas em regiões menos desenvolvidas buscando, nos elementos do próprio capitalismo, a compreensão de que a produção capitalista se move apenas pelo lucro. Por isso se verifica a corrida para a exportação de capitais e a forte disputa desses espaços entre as potências.

Entre 1870 e 1880, as grandes potências da Europa distribuíram entre si praticamente todo o mundo ainda não colonizado. No final do século XIX, estavam consolidadas as grandes potências internacionais, que nesta época já haviam feito aliança entre os bancos e a indústria e tinham como força motriz o capital financeiro. Logo na primeira

década do século XX, o mundo inteiro estava sob o domínio direto ou indireto de alguma potência europeia: Reino Unido, França, Alemanha, etc. Neste período se iniciou o processo de investimento nas colônias e semicolônias, que começaram a dar grandes lucros. Em 1914, as grandes potências, não satisfeitas com a divisão do mundo, lançam a primeira guerra imperialista mundial, com o intuito de fazer uma nova partilha.

Lênin, a partir de outros estudos sobre o processo de colonização de outros continentes, afirma que a política colonial já existia antes do advento do capitalismo, mas de forma diferente dessa fase do imperialismo, por ser esta uma política do capital financeiro. Ressalta que há uma desproporção entre as forças produtivas e a acumulação de capital e, para eliminá-la e tentar amenizar a crises geradas por ela, o imperialismo lança mão das guerras, como foram as I e II guerras mundiais. A Segunda Guerra Mundial imperialista ocorre justamente com o recrudescimento dos processos de colonização, que alcançaram neste período o seu ápice.

Além da política colonial, Lênin identifica formas transitórias de dependência estatal que ele denomina de semicoloniais (LÊNIN, 1979). O imperialismo domina todas as relações econômicas, políticas e culturais de suas semicolônias, violando-lhes a independência:

> A reação em toda a linha, seja qual for o regime político; a exacerbação extrema das contradições também nesta esfera: tal é o resultado desta tendência. Intensifica-se também particularmente a opressão nacional e a tendência para as anexações, isto é, para a violação da independência nacional (pois a anexação não é senão a violação do direito das nações à autodeterminação). (LÊNIN, 1979, p.120).

Essa dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extraírem altos lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no

controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados.

Para Lênin, a vinculação entre os bancos e a indústria forma uma oligarquia financeira que se completa com a vinculação pessoal entre estes e o Estado. Conforme Mao Tsetung (1975b), esta oligarquia se expressa na formação da grande burguesia existente nos países dominados. Esta, por sua vez, se divide em duas frações: **burguesia burocrática** e **burguesia compradora**. A burguesia burocrática é a grande burguesia instalada num país dominado pelo imperialismo, engendrada por e submetida ao imperialismo, mantendo relações contraditórias e não antagônicas com ele. Foi historicamente confundida com burguesia nacional. A burguesia compradora é a grande burguesia que atua em vários países de forma monopólica ou buscando sempre extrair o lucro máximo de suas atividades, como, por exemplo, os capitais envolvidos na importação-exportação, setor financeiro, etc.

Esses mecanismos utilizados pelo imperialismo garantem a dependência tanto das colônias, por meio de ocupação do território pela potência estrangeira, como das semicolônias, e se caracterizam pelo processo de submissão à potência estrangeira por meio do seu controle da estrutura e dos aparelhos do Estado, das políticas públicas, dos mecanismos de regulação financeira, de empréstimos para infraestrutura, etc. Tudo isto resulta na completa perda da soberania política pela nação.

Para sobreviver, o imperialismo precisa avançar cada vez mais sobre os países sob seu domínio, conforme a partilha do mundo, regulando essa dominação pela força, pela guerra, que torna o imperialismo moderno o mais sanguinário e perverso no controle dos mercados, dos recursos naturais, da exploração do trabalho, etc., a exemplo da atual ofensiva norte- americana no Oriente Médio.

Os teóricos burgueses, os revisionistas do marxismo no meio acadêmico, tentam superar a teoria leninista de imperialismo, propondo a teoria da globalização, como Antônio Negri, Benjamin Barber, Daniele Conversi, Samuel P. Huntington, entre outros. Os pós-modernos Hardt e Negri[3], por exemplo, em **Império** e **Multidão**, contestam a noção de imperialismo e a substituem por império, propondo a luta por uma "**cidadania global**" em vez da luta pelo poder

[3] Hardt e Negri (2005, 2001).

do Estado, diluindo a centralidade da luta de classes. Para eles, o "império" não estabelece um centro de poder territorial, é desterritorializado e descentralizado e atua por meio de redes. Com isso afirmam que o imperialismo acabou, que não existe nenhuma nação hegemônica, que a dominação consiste no "direito imperial", fundado nos princípios da constituição americana, que levariam o mundo à democracia (HARDT; NEGRI, 2005).

A visão desses autores se funda nas ideias de três pensadores pós-modernistas: Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com a noção de "biopoder", de "desterritorialização" causada pela imigração da "multidão" e outras categorias que negam as lutas de classe no Estado-nação. Não há mais classe social, mas multidão "atrás dos computadores". Para eles, o "império" inaugurou um "tempo de paz", não existe mais o proletariado que dirige o processo revolucionário, tanto em escala nacional quanto internacional (HARDT; NEGRI, 2001). Esse processo, chamado de "globalização", é, na verdade, um processo de maior penetração, nas economias nacionais, de processos capitalistas movidos pelo imperialismo e a retomada de formas coloniais. A globalização nada mais é que a fase final do imperialismo, quando há uma superconcentração de capital com dimensão mundial, o que significa maior exploração e violência sobre os seres humanos e a natureza. Nessa fase, o imperialismo busca controlar de forma implacável a ideologia da classe dominada por meio de conceitos que reafirmam seus interesses econômicos e negam a luta de classes: pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento, etc. Busca-se convencer a sociedade de que o capitalismo é um caminho de mão única, utilizando todos os meios para reproduzir a alienação e aplacar a luta de classes, que se intensifica devido ao aumento da miséria causada por essa ordem econômica.

Muitos estudiosos, como Chesnais (1997), Boron (2002), Poulantzas (1975), Petras (2000) e Chomsky (1996), compreendem o fenômeno do imperialismo, já desmascarado por Lênin, mas buscam novas categorias para explicá-lo. Amparando-se no que George Bush chamou de "Nova ordem mundial", François Chesnais, por exemplo, busca compreender uma nova fase de internacionalização do capital, que ele chama de "mundialização da economia":

A "internacionalização do capital" ou "mundialização da economia" é a ação do capital financeiro com todas as suas contradições e conflitos, tão bem caracterizados por Lênin.

Os autores citados acima reafirmam a existência e o fortalecimento de Estados-nações hegemônicos. Petras (1986) ressalta o poder do capital monopolista norte-americano nas últimas décadas, designado por ele de "Estado imperial", que estabelece regras para além de suas fronteiras, modelando os Estados sob seus domínios por meio de uma série de agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BIRD, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das nações Unidas – ONU, Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, etc. O objetivo é manter a expansão e a acumulação do capital e exercer o controle ideológico das populações desses países, no sentido de controlar as lutas de classes (PETRAS, 1986). Esses autores, embora busquem novas categorias de análise, reconhecem a ação do Estado capitalista hegemônico como condição necessária à expansão do capital financeiro, ou seja, do imperialismo que se dá por meio de uma estreita relação com a grande burguesia e suas frações nos Estados dominados, que também controla o Estado lacaio e semicolonial por meio do processo de militarização, da guerra de baixa intensidade.

Os ideólogos do imperialismo buscam o termo "globalização" há algumas décadas para justificar a ação nefasta dos países imperialistas, creditando aos órgãos supranacionais (controlados pelos EUA), como a ONU e a OTAN, um papel humanitário de interventores nos conflitos para manter o equilíbrio e a paz internacional, negando o caráter de classe do Estado no contexto do imperialismo. Para Boron (2002), todos esses organismos estão vinculados aos EUA.

Na atualidade, os ideólogos que negam o imperialismo, substituindo-o por termos como "globalização" e "neoliberalismo", às vezes negligenciam o papel hegemônico do Estado norte-americano, supondo que os ditames do "mercado" são algo exterior às políticas impostas pela sua rapinagem. O Estado é ainda o baluarte principal para se impor a exploração das massas de trabalhadores.

Desde a Segunda Guerra Mundial, a estratégia dos grandes capitalistas foi a de fortalecer o Estado norte-americano para exercer o controle dos grandes monopólios em áreas estratégicas. A guerra imperialista

favoreceu, por meio da estratégia político-militar, a expansão dos monopólios norte-americanos, financiados por seu Estado e pelos organismos internacionais criados no período, como a ONU, o BIRD, a OTAN, etc. Um número considerável de informações foi obtido por meio de documentos sigilosos, que só depois de longas décadas foram tornados públicos, mas envoltos no discurso de que tudo era necessário para defender a "democracia", a "proteção do mundo" e a "liberdade frente à ameaça comunista". Essa ação de expansão do imperialismo norte-americano se espelhava em trinta anos antes, no governo de Woordrow Wilson e na prática da Doutrina Monroe[4].

Com a Segunda Guerra, os estrategistas americanos trataram, entre outras coisas, de garantir a expansão de sua indústria, principalmente a de guerra, financiando secretamente os nazistas e abastecendo oficialmente os "aliados". Posteriormente, com o enfraquecimento do império japonês e dos países imperialistas europeus, o campo para sua expansão estava aberto, tendo como ameaça principal apenas os processos revolucionários que eram apoiados com o fortalecimento da União Soviética, a grande vitoriosa contra as hordas nazistas, e a Revolução Chinesa, que triunfou em 1949.

Já em 1948, a estratégia do imperialismo americano já estava traçada. Um dos documentos do próprio Departamento de Estado norte-americano que apresentam a estratégia dos EUA foi o Estudo de Planejamento Político 23 (EPP 23), escrito por George Kennan[5] e sua equipe de Planejamento.

> Nós temos cerca de 50% da riqueza mundial, mas somente 6,3% de sua população... Nesta situação, não podemos deixar de ser alvo de inveja e ressentimento. Nossa verdadeira tarefa, na próxima fase, é planejar um padrão de relações que nos permitirá manter esta posição de desigualdade... Para agir assim, teremos de dispensar todo sentimentalismo e devaneio; nossa atenção deve concentrar-se em toda parte, em nossos objetivos nacionais imediatos...

---

4 Sob esta política, o imperialismo norte-americano invadiu o Haiti e a República Dominicana, para citarmos apenas dois exemplos da intervenção econômica, política e militar na Doutrina Monroe.

5 Um dos principais estrategistas do Estado norte-americano. Seus escritos inspiraram a Doutrina Truman e a política externa norte-americana de "contenção" da União Soviética.

> Precisamos parar de falar de vagos e... irreais objetivos, tais como direitos humanos, elevação do padrão de vida e democratização. Não está longe o dia em que teremos de lidar com conceitos de poder direto. Então, quanto menos impedidos formos por slogans idealistas, melhor. (KENNAN apud CHOMSKY, 1996, p.4).

O Plano Marshall tratou de reconstruir as falidas economias europeias e japonesa, além de garantir o controle absoluto por parte do imperialismo norte-americano. Assim, o dinheiro investido para a "reconstrução" dos países arrasados na guerra serviu para reaquecer a economia dos grandes grupos econômicos dos EUA, beneficiados agora com muitas exportações. Os investimentos também foram feitos nos países semicoloniais, que viviam intensos processos revolucionários. No caso da América Latina e em particular do Brasil, desde a década de 1930 o imperialismo norte-americano já mantinha uma estratégia de controle, por meio da política de boa vizinhança de Roosevelt. Com a criação do Office of the Coordinator of Inter-American Affairs (OCIAA) – posteriormente denominado Office of Inter-American Affairs (OIAA) – em agosto de 1940, o "modo de vida americano" foi introduzido nos diversos países latinos.

> Foi neste contexto que os brasileiros aprenderam a substituir os sucos de frutas tropicais onipresentes à mesa por uma bebida de gosto estranho e artificial chamada Coca-Cola. Começaram também a trocar sorvetes feitos em pequenas sorveterias por um sucedâneo industrial chamado *Kibon*, produzido por uma companhia que se deslocara às pressas da Ásia, por efeito da guerra. Aprenderam a mascar uma goma elástica chamada *Chiclets* e incorporaram novas palavras que foram integradas à sua língua escrita. Passaram a ouvir o *fox-trot,* o *jazz,* e o *boogie-woogie,* entre outros ritmos, e assistiam agora a muito mais filmes produzidos em Hollywood. Passaram a voar nas asas da Pan American, deixando para trás os "aeroplanos" da Lati e da Condor. (MAUAD, 2005, p.49).

É nesse período que o próprio Walt Disney vem ao Brasil para lançar o mais novo personagem, o Zé Carioca, como representação do brasileiro falador e disposto a ser o anfitrião de Donald para conhecer

os encantos do Brasil (MOURA, 1988). Mas a propaganda não era feita somente por intermédio dos filmes e desenhos animados. De um modo geral, era preciso garantir toda uma propaganda para que a população fosse convencida de que aquele modo de vida era o ideal frente à ameaça comunista. Foi criado o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), no Estado Novo de Getúlio Vargas, no ano de 1939. Por meio deste organismo, a propaganda maciça visava sufocar as reações ao governo fascista de Vargas, ao tempo que empreendia uma verdadeira campanha contra as organizações de operários dirigidas pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). Caso fosse preciso, a intervenção armada norte-americana já estava garantida, conforme correspondência:

> [...] o auxílio que se deseja do Brasil, caso se torne necessário a passagem através de seu território de forças dos Estados Unidos para ajudá-lo ou a qualquer outra nação é como se segue: a) – proporcionar [...] facilidades [...], a medida que a situação o exija; b) – mobilizar a opinião pública no sentido de facilitar o auxílio prestado pelos Estados Unidos e dissuadir qualquer ataque que por ventura possa ser feito pelo rádio ou pela imprensa sobre "imperialismo ianque", etc. (Correspondência do tenente coronel Lehman Miller ao chefe do Estado-maior do Exército Brasileiro, datada de 19 de setembro de 1940 apud SILVA, H., 1975, p.79).

Não é o objetivo deste trabalho fazer uma abordagem historiográfica sobre a intervenção imperialista ao longo da vida republicana brasileira pós-1930. Mas há de se considerar que o período em que Vargas ascendeu ao poder é importante para analisar como se acentuaram as relações de dependência externa, de penetração do capital monopolista. Foi o período no qual se inicia a intervenção norte-americana na educação brasileira, que veremos mais adiante, quando discutiremos o histórico da educação do campo.

O golpe de 1930 e o Estado Novo (1937-1945) são períodos-chaves, pois muitos teóricos que negam a análise de semifeudalidade brasileira consideram o período citado como de "revolução burguesa" no Brasil. O que se percebe é que, como abordaremos posteriormente, nesse período as relações de semifeudalidade e de instauração de um capitalismo burocrático no país se estruturam, ao passo que vão se

acentuar as relações de dependência econômica nas gerências seguintes, com disputas em alguns momentos das frações da grande burguesia, mas sem mudar as relações estruturais. O golpe de 1964 foi a alternativa do imperialismo para conter o movimento de massas no Brasil, como os que ocorriam em outros países do continente, e reacomodar as frações da burguesia brasileira que estavam em contradição.

O golpe não surgiu de uma meia dúzia de militares nacionalistas. Ao contrário, representa como as Forças Armadas, treinadas na chamada Escola das Américas, aplicaram na prática os seus "estudos de defesa da pátria frente à ameaça comunista". E os militares brasileiros não estavam sozinhos. Ao longo dos anos o imperialismo norte-americano tratou de garantir, além do controle ideológico, político e econômico, também o controle militar no continente, que à época registrou missões militares dos EUA em 18 países, além dos soldados já instalados no Panamá e na base de Guantánamo, em Cuba.

Conforme Ianni (1998), essas relações adquirem a forma diplomática, na diplomacia do dólar[6] ou do *big stick*. Vários nomes são dados à dominação diplomática dos EUA no continente: monroismo, pan-americanismo, interdependência, aliança para o progresso, segurança hemisférica, etc. Para o autor, há uma combinação de interesses econômicos, políticos e militares que se expressam por meio de acordos e programas culturais, científicos e religiosos. Além de controlar a sociedades dos países latino-americanos em vários aspectos, também fazem espionagem e programas de preparação de forças especiais para reprimir os movimentos sociais. Mas, a diplomacia não se estende apenas a esses aspectos, mas também ao aspecto sociocultural, colocando a população da América Latina como inferior, não "civilizada". Essa visão racista é descrita por Ianni, (1998) quando cita o documento firmado em 1904 pelo presidente Roosevelt nos termos da Doutrina Monroe:

> Na realidade são idênticos os nossos interesses e dos nossos vizinhos sulinos. Eles possuem grandes recursos naturais e a prosperidade certamente chegará a eles, se reinar a lei e a justiça dentro de suas fronteiras. Enquanto obedecerem às leis elementares da sociedade

[6] A *dolar Diplomacy* é uma das formas como é conhecida a política norte-americana na América Latina. Essa política fez e faz uso extenso da violência na forma de intervenções militares, em nome de razões de segurança ou de razões econômicas (IANNI, 1976, p.105).

> civilizada, podem estar seguros de que serão tratados por nós com ânimo cordial e compreensivo. Interviríamos somente em último caso, somente se se tornasse evidente a sua inabilidade ou má vontade, quanto a fazer justiça interna e, em plano externo se tivessem violado os interesses dos Estados Unidos; ou ainda se tivessem favorecido a agressão externa, em detrimento da comunidade das nações americanas. (ROOSEVELT apud IANNI, 1998, p.25).

Esse tipo de imperialismo exercido pelos EUA se reflete pelas intervenções norte-americanas nos países da América Latina, sob a alegação de serem estes incapazes de resolver seus problemas. Citando alguns exemplos: a invasão de Granada, em 1983; da República Dominicana, em 1985; o financiamento da contrarrevolução na Nicarágua, em 1986, no Haiti, nos dias atuais, entre outras. Quando a dominação ideológica feita por meio dos programas e dos acordos não dá conta de conter os antagonismos, aplica-se a política do *big stick*, na forma da repressão militar.

No plano econômico, outra estratégia utilizada na América Latina é a fomentação da dívida externa, sem dúvida um dos fatores de aumento do nível de dependência desses países, colocando-os numa condição semicolonial. Citemos o caso brasileiro como exemplo. "Desde que os europeus aportaram no continente, este começou a endividar-se. Ser país colonizado é ser país endividado." (ARRUDA, M., 1999, p.17). Segundo o autor, o primeiro empréstimo externo feito pelo Brasil deu-se em 1824, cujo valor foi de 3,6 milhões de libras esterlinas, destinado ao pagamento de dívidas do período colonial, que na prática significou um pagamento feito à Inglaterra pelo reconhecimento da independência do Brasil. Contraíram-se outros para servir à Inglaterra na Guerra do Paraguai, que deixou a economia brasileira arrasada ao final do conflito, aumentando ainda mais a dependência do imperialismo inglês por meio de empréstimos que cresciam cada vez mais (SANTOS, 1984). A partir de 1940, após a consolidação do capitalismo burocrático pelo governo Vargas, o imperialismo fixou para os empréstimos normas que amarravam seus interesses a uma dependência cada vez maior dos países credores, por meio de empréstimos volumosos. Mas, foi no período dos governos militares que a dívida externa brasileira se elevou a níveis exorbitantes. Conforme Marcos Arruda (1999, p.19), "[...] o regime

militar conseguiu multiplicar a dívida externa por 42 em 21 anos! De 2,5 bilhões no início de 1964, ela passou para 105 bilhões de dólares em 1985. Em 1984, dos 1.619 dólares por habitantes que o Brasil produzia 781 estavam na dívida externa." Todos esses empréstimos foram destinados às obras de infraestrutura para garantir a extração de matérias-primas e a exportação de mercadorias para atender aos objetivos de superexploração das semicolônia brasileira pelo imperialismo, especialmente o norte-americano.

A partir da década de 1980, os sucessivos governos da chamada Nova República se submeteram de forma cada vez mais intensa às novas regras do Fundo Monetário Internacional, que, devido à crise do capitalismo, recrudesceu sua ofensiva sobre as semicolônias, utilizando o endividamento entre as estratégias de dominação. A dívida externa brasileira quase dobrou nas últimas décadas.

Essas políticas impostas pelo EUA geram uma condição de semicolonialismo que há anos vem sendo investigada por intelectuais da América Latina, como o peruano Mariátegui, já em 1929: "A condição econômica destas repúblicas é, sem dúvida, semicolonial. À medida que cresça seu capitalismo, e em conseqüência, a penetração imperialista, deve acentuar-se este caráter na sua economia." (MARIÁTEGUI, 1969, p.87). A relação de dependência é determinada pelo nível de dominação e controle que o imperialismo exerce sobre as instituições econômicas, políticas, militares, educacionais, culturais, religiosas, etc., que podem ser influenciadas ou mesmo determinadas. Na análise leninista do capital financeiro e do imperialismo, a dependência ocupa um lugar central.

O conceito de dependência é explorado por teóricos populistas, sociais-democratas e pós-modernistas com várias designações, como: "obstáculos externos" ou "injusta divisão internacional do trabalho", "dependência estrutural", etc. Na verdade, há uma negação do conceito de imperialismo. Ianni (1998, p.139) afirma que "[...] a noção de dependência não substitui a de imperialismo; ao contrário, uma se desdobra na outra, integrando-se ambas tanto empírica quanto teoricamente".

A partir da década de 1980, a América Latina se tornou a maior vítima do imperialismo dos Estados Unidos, sendo obrigada a criar as condições para a reprodução do capital transnacional e das políticas de seus organismos multilaterais. A estratégia de recrudescimento da

dominação da América Latina encontra-se no documento de Santa Fé II[7], que representa todo o caráter autoritário do Estado norte-americano e os objetivos de seu capital financeiro, que são, principalmente, o controle dos Estados latino-americanos por meio de empréstimos concedidos pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, tornando esses países endividados externamente. O Documento de Santa Fé II traz como conteúdo explícito a agressão ao "narcoterrorismo". Instala-se, na verdade, uma guerra de baixa intensidade, que visa combater as revoluções e movimentos de libertação em curso. Segundo os dados do SIAFI relacionados ao Orçamento Geral da União, até abril de 2009 o Brasil destinava 34% de seu orçamento, ou seja, R$79 bilhões de reais, para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

Entre 1989 e 1990, por meio do chamado "Consenso de Washington", o imperialismo impõe o "neoliberalismo", uma nova roupagem para o velho processo de exploração e dominação do monopólio do capital financeiro. Essa velha política com novo nome se caracteriza pela redução da interferência do Estado na economia (política do Estado mínimo, de desregulamentação), que se materializou no processo de privatização das empresas estatais como condição para renegociação da dívida externa com o FMI. As ações do imperialismo vêm causando uma rápida desnacionalização da economia dos países dominados, por meio de processos de privatização. Esses países se tornam meros importadores, são dependentes de investimentos externos para promover seu próprio desenvolvimento, enquanto o grande capital financeiro aumenta cada vez mais a taxa de lucros por meio desses investimentos.

O imperialismo adquire hoje características bem particulares, dado seu desenvolvimento, mas a análise leninista é a única capaz de explicá-las na atualidade, já que os monopólios, as exportações de capitais e o capital financeiro – essência dessa fase superior do capitalismo – continuam a todo vapor, garantindo sua existência nas investidas contra os países dominados, especialmente na América Latina, e fortalecendo os interesses de seus grandes blocos econômicos. Esses interesses se mani-

[7] Este documento foi redigido em 1988 por um comitê de intelectuais com sede na cidade californiana do mesmo nome. No ano de 1980, surgiu o primeiro destes documentos, o Santa Fé I. Ambos foram elaborados durante a administração do presidente ultraconservador Ronald Reagan.

festam por meio da ação de seus organismos multilaterais, da desregulamentação do Estado, dos projetos de privatização, etc., para garantir os ajustes estruturais necessários à sobrevivência do imperialismo.

Como categoria analisada por Lênin, o imperialismo é científico e verdadeiro e por meio dela é que vamos analisar em nosso trabalho as ações dos países imperialistas (especialmente os EUA) na Amazônia, por ser ela um espaço estratégico e historicamente um alvo dos interesses do grande capital, como explica Camely:

> O imperialismo na Amazônia, não apenas brasileira, combina sua estratégia militar de espionagem e ocupação futura com interesses mediatos dos capitais monopolistas, insumos para a indústria biotecnológica. Combinando intervenção econômica com elementos da guerra de baixa intensidade tendo por base o ecologismo, tenta cimentar ideologicamente interesses diversos como de pequenos produtores e latifundiários através de uma política de planejamento estatal, como o Zoneamento Econômico e Ecológico financiado e dirigido por quadros de agências do imperialismo como o Banco Mundial. (CAMELY, 2006, p.1).

A ofensiva do imperialismo sobre a Amazônia, caracterizado por Camely, representa a força do capital monopolista no controle dos espaços estratégicos.

A Amazônia é uma região estratégica para os interesses econômicos do imperialismo. As ações do imperialismo na Amazônia Ocidental são descritas mesmo antes da criação do Território Federal do Guaporé (atual Estado de Rondônia). Vários fatos do período situado do final do Império até a República oligárquica apontam que a região é alvo de interesse internacional. Algumas das suas personagens mais evidentes são: a) Na navegação dos principais rios da região: Earl Church (1868); b) na *Revolução acreana*: o *Bolivian Syndicate* (1901); c) na construção da E.F.M.M.: o truste de Percival Farquhar (1907-1912). Todos visavam o controle imperialista (exploração, transporte e comércio) da principal matéria-prima da indústria naquele período: a borracha. O produto só vai perder o interesse quando os ingleses, após roubarem mudas de seringueiras, iniciam a produção na Malásia e passam a controlar o mercado internacional. Também a expedição Roosevelt-

Rondon (1913-1914) buscou fazer o levantamento de reservas minerais e da biodiversidade, supostamente com o intuito de obter exemplares da fauna sul-americana para o American Museum of Natural History of New York.

A criação do Território Federal do Guaporé (1943) por GetúlioVargas coincide com o interesse imperialista na exploração da borracha amazônica, episódio conhecido como 2º ciclo da borracha, já que a produção asiática estava sob controle do Eixo na 2ª Guerra Mundial. Em 1952 inicia-se a exploração da cassiterita, extraída de forma manual por garimpeiros. Em 1956 o Território Federal do Guaporé recebe nova denominação: Território Federal de Rondônia, e em 1960 a cassiterita explorada em seu território atinge 60 toneladas. Em 1972, em plena ditadura militar, o governo brasileiro optou por entregar a maior reserva de cassiterita já encontrada para a rapinagem dos monopólios, expulsando todos os garimpeiros. O Estado brasileiro mais uma vez garantiu a exploração do minério por grandes grupos econômicos ligados ao comércio mundial do estanho: Brumadinho, Patiño, Brascan, BEST e Paranapanema, gerando conflitos dos garimpeiros com o Estado e a falência das atividades comerciais em Ariquemes e Porto Velho. "O capital monopolista industrial estrangeiro assume totalmente o controle do processo produtivo da indústria extrativa de cassiterita de Rondônia." (PEREIRA, S., 2007, p.111).

A partir do regime militar, o imperialismo impôs ainda mais sua política de controle da Amazônia, por meio de programas e obras públicas executadas com financiamento do próprio interessado, como a construção da rodovia Transamazônica, influenciando na estrutura fundiária e na definição de reservas ambientais e indígenas.

A população de Rondônia teve um aumento espantoso devido à implantação de projetos de colonização pelos governos militares a partir de 1970, que deu, entre outras causas, pela necessidade de expansão econômica e controle do território amazônico pelo imperialismo e devido ao crescente problema social gerado pela existência de grandes latifúndios, em oposição à existência de camponeses pobres sem terras ou com pouca terra em todas as regiões do País. A colonização dirigida intensificou-se a partir de 1970, com o Programa de Integração Nacional – PIN (Decreto Lei 1.106, de 16/06/70) (BRASIL, 1970), que pretendia assentar camponeses em lotes de 100 hectares numa faixa

de terra de dez quilômetros de cada lado das rodovias em construção, a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém. Esse projeto foi o início da campanha ufanista do regime militar, que dizia ser necessário "integrar a Amazônia para não entregá-la aos estrangeiros". A intenção era, na verdade, regularizar e facilitar a aquisição de terras pelos estrangeiros e grupos agropecuários, além de permitir a entrega dos recursos naturais da região aos grupos multinacionais (OLIVEIRA, 1988). Os projetos de colonização privilegiaram especialmente os grandes proprietários, enquanto a propaganda enganosa do governo arrastava as multidões excluídas das outras regiões do País para o que ela denominava de "Eldorado brasileiro". Dessa forma, muitas das famílias que vieram em busca de terra, não a conseguindo, tomaram as terras indígenas, se transformaram em meeiras, arrendatárias em pequenas e grandes propriedades, ou foram para as periferias das cidades. Essa "contrarreforma agrária" foi financiada pelo Banco Mundial, por meio da criação de programas que visavam a ocupação e o ordenamento econômico da região, como o PROTERRA, a SUDAM, o POLAMAZONIA, o POLOCENTRO, o POLONOROESTE, o PLANAFLORO e o atual ZONEAMENTO SOCIOECONÔMICO ECOLÓGICO (ZEE).

A partir de 1992, o imperialismo formulou o discurso de "**desenvolvimento sustentável**", que foi utilizado para justificar novos projetos de financiamento de organismos internacionais na Amazônia, dentre estes as organizações não-governamentais (ONGs), que interferem no planejamento regional a serviço do capital monopolista, possuem informações precisas sobre o território, por meio de fotos de satélites, são responsáveis pela biopirataria e estão presentes em áreas de mineração, de exploração agrícola e pecuária, manejo florestal, exploração de petróleo, no extrativismo, no ecoturismo, enfim, espalham seus tentáculos por todas as atividades, respaldadas por bancos e agências do capital financeiro internacional. A hegemonia do imperialismo norte-americano na Amazônia pode ser observada em todos os setores da sociedade. Desde a Segunda Guerra Mundial, a ação dos grandes capitalistas foi no sentido de fortalecer o Estado norte-americano para exercer o controle dos grandes monopólios em áreas estratégicas.

As políticas impostas pelo imperialismo norte-americano geram uma condição de semicolonialismo que há anos vem sendo investigada por intelectuais da América Latina, como o peruano Mariátegui (1969).

A relação de dependência é estabelecida pelo nível de dominação e controle que o imperialismo exerce sobre as instituições econômicas, políticas, militares, educacionais, culturais, religiosas, etc.

Os conceitos de **imperialismo** e **capitalismo burocrático** se ligam diretamente à questão agrária, uma vez que o problema da terra tem atravessado todos os processos socioeconômicos da humanidade. Com o desenvolvimento do imperialismo, como fase superior e última do capitalismo, encerrou-se a etapa das revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização da terra nos países coloniais e semicoloniais.

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, a questão agrária[8] foi essencial para determinar as relações de produção e o poder político. No final do século XIX, Engels (1978 apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p.9) apontava os problemas da semifeudalidade no processo de formação do capitalismo na Alemanha, denunciando as relações de dominação e exploração dos camponeses, assim como Lênin, que, ao analisar a importância do campesinato russo no processo revolucionário, já apontava para as contradições do desenvolvimento da agricultura capitalista na Rússia pela existência e manutenção "dos restos do regime feudal no campo" que "resultaram ser muito mais fortes do que pensávamos" (LÊNIN, 1975b, p.84 apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p.9). A Rússia havia optado pela "via prussiana", desenvolvendo-se como um capitalismo atrasado. A via prussiana, na formulação de Lênin, tem sua expressão central na questão da passagem para o capitalismo, no modo de adequar a estrutura agrária às necessidades do capital, juntamente com os restos feudais. Muitos países da Europa, América Latina, Ásia e África se encontram na mesma situação da questão agrária que a Rússia descrita por Lênin.

Buscando os aportes de Marx, Engels e Lênin, Mao Tsetung[9], ao analisar o processo de dependência e atraso do capitalismo chinês e seus laços com os grandes latifundiários e o imperialismo, denominou

---

[8] A questão agrária é definida pelo conjunto de problemas causados pelo desenvolvimento da agricultura capitalista que se evidenciam pela intensa desigualdade social dele decorrente, pela existência de duas categorias antagônicas, latifundiários e camponeses pobres, expressão da luta de classes no campo na disputa pela terra e pelo poder.

[9] Discurso pronunciado em 24 de maio de 1927, na VIII Seção Plenária do Comitê Executivo da Internacional Comunista.

de **capitalismo burocrático** a forma que o capitalismo assumiu nos países dominados. Para ele é o imperialismo o responsável pelas relações capitalistas atrasadas.

> *El imperialismo "se alía en primer término con las capas dominantes del régimen social precedente – los señores feudales y la burguesía comercial-usurera-, contra la mayoría del pueblo. En todas partes, el imperialismo intenta preservar y perpetuar todas aquellas formas de explotación precapitalista (particularmente en el campo), que son la base de la existencia de sus aliados reaccionarios" [...] el imperialismo, con todo el poderío financiero y militar que tiene en China, es la fuerza que apoya, alienta, cultiva y conserva las supervivencias feudales, con toda su superestructura burocrático-militarista*. (MAO TSETUNG, 2008, p.2).

O conceito de capitalismo burocrático se aplica à análise de todos os países que não fizeram a revolução burguesa e mantêm o problema agrário.

Na América Latina, semelhantes interpretações se desenvolveram no pensamento marxista de Mariátegui que, analisando a sociedade peruana, acabou interpretando não apenas a realidade de seu país, mas chegou à conclusão que o problema agrário se apresenta como o grande problema dos países dominados:

> O problema agrário se apresenta, antes de qualquer coisa, da liquidação do feudalismo no Peru. Essa liquidação deveria ser feita pelo regime democrático-burguês formalmente estabelecido pela revolução da independência. Mas no Peru não tivemos, nos cem anos de república, uma verdadeira classe capitalista. A antiga classe feudal – camuflada ou disfarçada de burguesia republicana – conservou suas posições. A politica de desamortização da propriedade agrária iniciada pela revolução da independência – como uma consequência lógica de sua ideologia – não levou ao desenvolvimento a pequena propriedade. A velha classe latifundiária não havia perdido seu predomínio. A sobrevivência de um regime de latifúndio produziu, na prática, a manutenção do latifúndio. Sabe-se que a desamortização atacou principalmente os

> bens das comunidades. E o fato é que, em um século de república a grande propriedade agrária foi reforçada e engrandecida, a despeito do liberalismo teórico da nossa constituição e das necessidades práticas de desenvolvimento de nossa economia capitalista. As expressões do feudalismo sobrevivente são duas: latifúndio e servidão. (MARIÁTEGUI, 2008, p.68).

Com base nos estudos de Mariátegui acerca da realidade peruana, Guzmán aprofundou o conceito de capitalismo burocrático desenvolvido por Mao Tsetung, definindo-o como "[...] o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial." (GUZMÁN, 1974, p.1), e explica como ele se desenvolve:

> Sobre uma base semi-feudal e sob um domínio imperialista, desenvolve-se um capitalismo, um capitalismo tardio, um capitalismo que nasce atado à semi-feudalidade e submetido ao domínio imperialista [...] O capitalismo burocrático desenvolve-se ligado aos grandes capitais monopolistas que controlam a economia do país, capitais formados [...] pelos grandes capitais dos grandes latifundiários, dos burgueses compradores e dos grandes banqueiros; assim se vai gerando o capitalismo burocrático atado [...] à feudalidade, submetido ao imperialismo e ao monopólio [...]. Este capitalismo [...] a certo momento de sua evolução combina-se com o poder do Estado e usa os meios econômicos do Estado, utiliza-o como alavanca econômica e este processo gera outra fração da grande burguesia, a burguesia burocrática; desta maneira dar-se-á um desenvolvimento do capitalismo burocrático que já era monopolista e torna-se estatal. (GUZMÁN apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p.14-15).

Em resumo, portanto, podemos compreender em Guzmán que capitalismo burocrático é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a estrutura econômica e social dos países dominados.

Segundo Guzmán, o capitalismo burocrático desenvolve três linhas em seu processo:

> [...] uma linha latifundiária no campo, uma burocrática na indústria e uma terceira, também burocrática no ideológico, sem entender que estas sejam únicas. Introduz a linha latifundiária no campo mediante leis agrárias expropriatórias que não apontam para destruir a classe latifundiária feudal e sua propriedade senão desenvolvê-los progressivamente mediante a compra e pagamento da terra pelos camponeses. A linha burocrática na indústria aponta para controlar e centralizar a produção industrial, o comércio, etc., pondo-os cada vez mais em mãos monopolistas a fim de propiciar uma acumulação mais rápida e sistemática do capital, em detrimento da classe operária e demais trabalhadores, naturalmente, e em benefício dos maiores monopólios e do imperialismo em conseqüência. Neste processo tem grande importância o arrocho a que se submete os trabalhadores, como se vê na lei industrial. A linha burocrática no ideológico consiste no processo para moldar a todo o povo, mediante meios massivos de difusão, especialmente, na concepção e idéias políticas, particularmente, que servem ao capitalismo burocrático. A lei geral de educação é a expressão concentrada desta linha, e uma das constantes dessa linha é o seu anticomunismo, seu antimarxismo, aberto ou encoberto Estas três linhas fazem parte do caminho burocrático ao qual se opõe o CAMINHO DEMOCRÁTICO, o caminho revolucionário do povo. (GUZMÁN, 1974, p.2, grifo do autor).

Para Guzmán, estão em permanente luta o caminho burocrático engendrado, impulsionado pelo imperialismo e o caminho democrático, caminho da classe operária, do campesinato, da pequena burguesia e, em certas condições, da burguesia nacional (GUZMÁN, 1974).

O conceito de capitalismo burocrático tem sido utilizado para buscar a compreensão das sociedades que não conseguiram desenvolver suas forças produtivas suficientemente para destruir as relações semifeudais e lançar as bases fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo em seus territórios.

Na atualidade, as pesquisas mais aprofundadas sobre capitalismo burocrático ocorrem no grupo de pesquisas da Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias, Espanha), denominado *El Capitalismo burocrático em la Explicación del Subdesarrollo y el Atraso Social* (GISAS)[10]**.** Nossas principais referências são as pesquisas e estudos realizados por esse grupo, especialmente pelo seu coordenador, o geógrafo e historiador Víctor O. Martín Martín. Em 2005, este pesquisador produziu um importante estudo sobre a atualidade da questão agrária no mundo, em especial nos países dominados. No seu livro *El papel del campesinato en la transformación del mundo actual*, Martín Martín (2007) demonstra o papel central dos camponeses em transformações estruturais em diversas regiões, apontando que a questão agrária constitui-se no principal problema enfrentado pelos países pobres dominados pelo imperialismo.

Para Martín Martín, os países são classificados em função da permanência ou não da questão agrária (MARTÍN MARTÍN, 2007, p.17-18). Vejamos:

- Países que fizeram a revolução burguesa e resolveram o problema da terra, como a Inglaterra (1669), com uma revolução que resultou num pacto entre a burguesia e os latifundiários, porém sob o mando da burguesia; França (1789), países da Europa Ocidental (Suíça, Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, Áustria, Dinamarca, Suécia, Noruega) – países que fizeram a revolução burguesa eliminando a nobreza; a "via norte-americana" de transição ao capitalismo por parte de antigas colônias de povoamento, como nos EUA, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; "via prussiana" de transição ao capitalismo: Alemanha, Itália, Japão.
- Países europeus que iniciaram e não concluíram a revolução burguesa como Espanha, Portugal e Grécia. Nestes países sobrevive a semifeudalidade e o problema da terra não foi resolvido.
- Países que resolveram a questão agrária e a questão nacional por meio da revolução democrática e da revolução socialista: URSS, China e países do leste europeu. Com a restauração capitalista nes-

[10] Consultar GISAS (2009).

tes países, o problema agrário foi recolocado devido ao processo de reconcentração latifundiária das terras.

Nos países do terceiro mundo, a semifeudalidade se mantém com velhas e novas formas. Com base na caracterização de Guzmán (1989), Martín Martín explica os três momentos ou etapas do imperialismo: no primeiro momento, o desenvolvimento do imperialismo ocorreu entre 1871 a 1945, com o seu desenvolvimento nas colônias e semicolônias. Começa com a Comuna de Paris e encerra com a Segunda Guerra Mundial. De 1871 a 1903 foi o período de preparação do imperialismo, quando o capitalismo se transforma em imperialismo pela substituição da livre concorrência pelos monopólios, concentração da produção e partilha do mundo entre as grandes potências. Na questão agrária, foi o momento em que Lênin colocou o problema teórico baseando-se em Marx (Tomo III de **O capital**) e em Engels para se confrontar com os populistas, ligando as características da via prussiana ao capitalismo e ao futuro do campesinato com a ideologia científica do proletariado. De 1903 a 1918 foi o período de aplicação, que se deu pela organização dos processos de exploração econômica das colônias e semicolônias por parte das metrópoles imperialistas, apoiando-se na classe dos latifundiários e na nascente burguesia compradora; na repartilha do mundo por meio da Primeira Guerra Mundial imperialista; pela reação das colônias e semicolônias com o começo de revoluções democrático-burguesas na Europa Oriental e Ásia. Os resíduos do feudalismo levam o campesinato à participação na primeira grande onda da revolução mundial (Rússia, China, Turquia, etc.) (MARTÍN MARTÍN, 2007).

O segundo momento, o de aprofundamento do imperialismo, ocorreu de 1945 a 1980, quando se fortaleceu o capitalismo monopolista privado, que passa para capitalismo monopolista de Estado. Nova partilha do mundo ocorre entre o capitalismo monopolista privado dos Estados Unidos da América e o capitalismo monopolista de Estado da União Soviética. Ela se dá em torno da grande revolução chinesa e sua revolução cultural. Na questão agrária, Mao Tsetung, seguindo Lênin, define, desenvolve e aplica o conceito de capitalismo burocrático à Revolução Chinesa. O período de preparação ocorreu de 1945 a 1958, quando os Estados Unidos, como grandes vencedores da Segunda Grande Guerra imperialista, iniciam uma vasta interven-

ção econômica e militar em nível planetário. Se a Primeira Guerra termina com o triunfo da Revolução Russa, a segunda termina com o advento da Revolução Chinesa e das democracias populares do leste europeu. A questão agrária se destaca pela aplicação do "caminho de outubro" nos países onde triunfam as revoluções proletárias e os movimentos de libertação nacional, para resolver o problema agrário. Há uma aplicação da reforma agrária pelos EUA, após a Segunda Guerra, no Japão e Itália. Na Espanha, há uma refeudalização (aplicação da contrarreforma agrária). Este movimento se deu de 1958 a 1968, com a restauração do capitalismo na URSS e nas democracias populares do leste europeu, causando conluio e pugna entre URSS e EUA. Nesse período, ocorreu movimento de libertação nacional nas colônias da África e Ásia e nas semicolônias: Argélia, Vietnã e Cuba. Na questão agrária se destaca o impacto da República Popular da China na solução do problema agrário, causando um grande temor da classe burguesa e latifundiária, que consequentemente implanta as reformas agrárias mundiais centradas nos países do terceiro mundo, amparadas tanto pelos EUA como pela URSS. Seus resultados foram a evolução da semifeudalidade. A crise profunda desse segundo momento ocorre entre 1968 e 1980, com a crise econômica de superprodução, conhecida como crise do petróleo, início da restauração capitalista na China e na Albânia. A questão agrária de destaca pela implantação da contrarreforma agrária na China, na Albânia e pelo desenvolvimento da restauração capitalista na URSS e nos países do leste europeu (MARTÍN MARTÍN, 2007).

O terceiro momento é o da crise geral do imperialismo, que ocorre de 1980 até a atualidade. É o afundamento, a destruição do imperialismo. Nesse período destacam-se as guerras entre Irã e Iraque, do Afeganistão, a Revolução Sandinista na Nicarágua e o início da guerra popular no Peru. Até a década de 1980, o Estado era a alavanca principal da economia, mas neste terceiro momento há uma inversão. O Estado deixa de ser o principal controlador da economia: é o chamado neoliberalismo. Na questão agrária se destaca, na teoria, a generalização do conceito de capitalismo burocrático a todos os países coloniais e semicoloniais e do programa proletário de Nova Democracia e da solução do problema agrário mediante a luta do campesinato do terceiro mundo contra a semifeudalidade. Esse momento foi preparado median-

te a liquidação do capitalismo monopolista do Estado, para centrar-se no capital monopolista privado (MARTÍN MARTÍN, 2007).

Na aplicação das políticas neoliberais, a burguesia imperialista e seus apêndices (burguesia compradora e os grandes proprietários de terras), tanto privados quanto estatais, não só renunciam às reformas agrárias que visem a distribuição de terras, mas se produz o fenômeno da "**contrarreforma agrária**" ou das "**reformas agrárias de mercado**", inclusive nos países onde se levaram a cabo reformas agrárias encabeçadas pela burguesia compradora como meio de evitar revoluções proletárias, como no México, Peru, Bolívia, Também houve contrarreforma agrária onde já haviam triunfado revoluções de libertação nacional (Cuba, Vietnã, Argélia, Nicarágua); houve restauração do capitalismo e reaparição da propriedade privada no campo em antigos países de ditadura do proletariado (URSS, China e leste europeu); reformas agrárias foram orientadas ao mercado em países que nunca haviam tido processos importantes de reforma agrária, como o Brasil e África do Sul. Mas também foi o período de ressurgimento de fortes movimentos campesinos (Chiapas no México, Movimento dos Sem-Terra no Brasil, ocupação de Fincas na Bolívia, etc.) Com a guerra popular no Peru, o Partido Comunista aplica a revolução agrária em zonas liberadas. Na Espanha, a grande burguesia dá por liquidado o problema agrário com a modernização do campo e seu ingresso na comunidade europeia, mas o movimento camponês não desaparece (MARTÍN MARTÍN, 2007).

A partir de 2000, acuado pela crise econômica, o imperialismo adentra num complexo sistema de guerras de agressão, como no Afeganistão e no Iraque, de guerras locais apoiadas pelas potências imperialistas, etc. Prepara-se o cenário para uma terceira guerra mundial imperialista. Guerras populares, como no Peru, indicam o caminho a seguir, principalmente, aos países do terceiro mundo. Nesse momento, o problema agrário se agrava ainda mais, como consequência da expansão imperialista nos países onde se desenvolve o capitalismo burocrático. Há uma crise profundíssima nesse momento e é no agrário que se resolverá a contradição entre nações imperialistas e nações semicoloniais, por meio da instauração da terceira grande onda da revolução mundial (MARTÍN MARTÍN, 2007).

O capitalismo burocrático está determinado pela época e condições do capitalismo em sua fase atual: o imperialismo. Este fenômeno ocor-

reu no final do século XIX e modificou por completo a ordem capitalista mundial, especialmente nos países dominados (colônias e semicolônias), bastante atrasados em relação aos grandes centros industriais dos países hegemônicos. O imperialismo determina os novos interesses da burguesia mundial e suas ações passam a ser a busca pelo lucro máximo, por meio da exportação de mercadorias e de capitais. Para isso, busca agir sobre os países atrasados para ampliar o número de consumidores de mercadorias e, principalmente, saquear suas matérias-primas e recursos naturais que lhe garantam maior acumulação de capital.

Conforme Mao Tsetung (1975b), o processo de formação do capitalismo burocrático no país dominado conformará uma burguesia servil, atada umbilicalmente ao imperialismo. Esta burguesia nativa é chamada de grande burguesia em razão de sua base de acumulação, de sua origem e luta política pelo poder, e se divide em duas frações: a burguesia compradora e a burguesia burocrática. Essas duas frações da grande burguesia desenvolvem-se vinculadas à classe latifundiária e ao imperialismo.

Surge ainda, nesse contexto do capitalismo burocrático, uma média burguesia, economicamente débil, que se submete à grande burguesia e ao imperialismo: é a chamada burguesia nacional. Segundo Mao Tsetung, "[...] a burguesia nacional é uma classe politicamente muito fraca e vacilante." (MAO TSETUNG, 1979b, p.309).

O imperialismo busca comandar o núcleo dirigente do Estado dominado para atender seus interesses de acumulação de capitais, estimulando as lutas de frações da grande burguesia para garantir sua hegemonia sobre os aparelhos deste Estado e, assim, impedi-lo de desenvolver-se. Mariátegui afirma que as burguesias nacionais são beneficiárias da dependência criada pelo imperialismo: "As burguesias nacionais, que vêem na cooperação com o imperialismo a melhor fonte de benefícios, sentem-se suficientemente donas do poder político para não preocupar-se seriamente com a soberania nacional." (MARIÁTEGUI, 1969, p.87). O capitalismo nacional não se sustenta numa sociedade semifeudal e semicolonial, como podemos ver no exemplo da China.

> As bases da economia natural auto-suficiente dos tempos feudais foram destruídas, mas a base do sistema de exploração feudal –

> exploração dos camponeses pela classe dos senhores de terras – não só permanece intacta, como também, ligada como está à exploração do capital comprador e usurário [...]. O capitalismo nacional desenvolveu-se até certo ponto e tem desempenhado um papel considerável na vida política e cultural chinesa, mas não se transformou na forma principal da economia da sociedade chinesa; é muito débil e, em geral, está melhor ou pior associado ao imperialismo estrangeiro e ao feudalismo no interior do país. Sob a dupla opressão do imperialismo e do feudalismo [...] as grandes massas populares, em particular os camponeses tornam-se cada dia mais pobres e arruínam-se em grande número, passando uma vida de fome e de frio e vendo-se privadas do menor direito político. (MAO TSETUNG, 1975a, p.506 e p.507).

Segundo Mao Tsetung (1975a), o imperialismo, para atingir esse objetivo, recorre a processos de opressão militar, política, econômica e cultural, que se manifesta da seguinte forma nos países semicoloniais:

1) Feitura de repetidas guerras de agressão de alta ou baixa intensidade para garantir o controle do território;

2) Assinatura de acordos e tratados desiguais, com os quais se mantêm forças militares e uma jurisdição consular internacional sob a influência de várias esferas imperialistas;

3) Controle sobre o comércio de exportações e da economia para inundar o país com seus produtos;

4) Estabelecimento de empresas na indústria ligeira e pesada para se beneficiarem diretamente da matéria-prima e da mão de obra barata, exercendo pressão econômica direta à indústria nacional;

5) Monopólio de bancos e das finanças de uma maneira geral, com empréstimos ao Estado semicolonial, esmagando o capital nacional na competição mercantil, mas também estrangulando o controle do sistema financeiro;

6) As potências imperialistas exercem o poder de uma rede de exploração por meio de compradores e comerciantes usurários, como forma de facilitar a exploração das grandes massas camponesas e de demais setores da população;

7) Convertem os grandes latifundiários feudais e demais classes de compradores em seu principal sustentáculo no domínio do país, per-

petuando e preservando as relações pré-capitalistas de exploração e sua estrutura burocrático-militarista;

8) Apoiam governos reacionários por meio do aparato repressor para garantir intrincadas lutas entre caudilhos militares e reprimir o povo;

9) O imperialismo, por meio da política de agressão cultural, vale-se de missões religiosas e de atividades assistencialistas, da publicação de periódicos e da cultura de massa voltada principalmente aos jovens, visando formar "intelectuais" que sirvam a seus interesses;

10) Invasão armada em grande escala quando as forças populares se subvertem para transformar o país da condição de semicolônia em colônia (MAO TSETUNG, 1975a, p.503-506).

Além da dominação imperialista, outra característica principal do capitalismo burocrático é a manutenção de relações semifeudais, como explica Martín Martín (2007, p.15):

1) A manutenção de relações de produção (regimes de propriedade) de natureza pré-capitalista: o sistema de pagamento em trabalho como parcerias em colheitas, empreitada e trabalho por produção, trabalho gratuito, entrega de partes da produção, entrega de parcelas em troca de trabalho na fazenda, etc. (No Brasil, se caracteriza como sistema de "meia", 'terça", "arrendamento", "parceria", etc.);

2) Manutenção e reprodução de um campesinato minifundista (com formas coletivas ou privadas): iniciado na época feudal (praticado inclusive pela nobreza feudal, por meio da divisão de fazendas no Sul da Europa e América Latina), porém desenvolvido durante os processos de desamortização de terras públicas e do clero (apropriadas de forma legal ou não) e pela política de reforma agrária e colonização desenvolvida pelo Estado ao longo dos séculos XIX e XX;

3) Leis, decretos, ações e outras disposições de natureza jurídica, política e ideológica que atam o campesinato à terra: alojamentos, obras públicas, necessidade de salvo-condutos para que o camponês possa se deslocar para fora de seu povoado ou emigrar, a usura, a repressão por parte do aparato do Estado, o controle político sobre os trabalhadores diaristas, as denominadas ações clientelistas (patriarcais, de patronato e apadrinhamento) por parte dos grandes proprietários.

O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, **gamonalismo**[11]). São indissolúveis, são ligadas. Em determinados momentos uma terá mais peso que a outra. Porém, não podemos nunca separar estas duas características em um país de capitalismo burocrático. O semicolonialismo é externo e a semifeudalidade é interna. A semifeudalidade, como explicou o autor, caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do **gamonalismo** (coronelismo).

> O termo *gamonalismo* não designa apenas uma categoria social e econômica: a dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O *gamonalismo* não está representado somente pelos *gamoneles* propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p.54, grifo do autor).

O **gamonalismo** não caracteriza apenas o problema da terra, senão toda uma estrutura hierárquica que vai gerar a organização do Estado que sustenta as relações de semisservidão. É importante compreender que a definição de capitalismo burocrático, de semifeudalidade, não significa falar de feudalismo, nem de modo de produção feudal, e sim de capitalismo burocrático, que é uma parte nova dentro do processo histórico, e isto não se confunde com produção feudal. O estudo da essência do capitalismo burocrático nos permite reconhecer a sociedade brasileira e as origens de sua mais completa submissão aos ditames imperialistas, que subjazem na estrutura semifeudal e semicolonial, desde sua formação até os dias atuais.

---

[11] Como gamonal se designa, na América Latina, uma região, comarca ou município que detém um poder político e econômico no conjunto de relações de dominação que parte da concentração da propriedade da terra, do controle do comércio e de relações privilegiadas com o capital externo, atendendo a todos os interesses imperialistas que operam localmente, projetando-se no controle político e no domínio sobre os resultados eleitorais. O gamonalismo concentrou a propriedade da terra, fechando uma aliança entre o regime político e administrativo. O gamonal não se preocupa com a produtividade da terra, mas apenas com sua especulação, o que impedia as possibilidades de desenvolvimento interno, acirrando cada vez mais o processo de dependência econômica e manutenção do sistema semifeudal. O termo gamonal tem o mesmo sentido que "caciquismo", utilizado no México e na Espanha. No Brasil utiliza-se o termo coronelismo.

Origem e desenvolvimento do Estado capitalista burocrático brasileiro: semifeudalidade e semicolonialismo

O Brasil, no curso de seu desenvolvimento, passou dezenas de milênios num regime de comunidade sem classes, onde a terra era um bem comum, até a chegada dos invasores europeus no século XVI. Nesses 510 anos, o País conheceu a sociedade de classes em todas as suas formas já desenvolvidas. A propriedade privada foi imposta a ferro e fogo e amparada pela ordem jurídica das "civilizações" invasoras, formando e desenvolvendo uma das maiores e mais bem estruturadas concentrações de terra do planeta.

O Estado brasileiro formou-se sob as raízes da dominação portuguesa, como resultado de um processo histórico fortemente caracterizado como Estado patrimonialista de caráter medievo. Uma das teses que analisam a estrutura agrária em nosso País parte da defesa de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, várias relações de produção consideradas semifeudais. Esta estrutura agrária concentradora vai exercer papel fundamental no tipo de capitalismo aqui desenvolvido.

Nas décadas de 1950 e 1960, o Partido Comunista do Brasil (PCB) defendia que nossa sociedade apresentava uma característica semicolonial e semifeudal. Apoiados na vertente leninista do marxismo e nas teses da III Internacional, os principais teóricos do Partido acreditavam que o Brasil era atrasado em suas relações de produção e que deveria realizar uma Revolução Democrático-Burguesa que eliminaria os "restos feudais" herdados dos séculos anteriores e seguiria ininterruptamente a revolução socialista. Os principais teóricos eram os militantes do PCB Nelson Werneck Sodré (1976) e Alberto Passos Guimarães (1968). Para eles, o subdesenvolvimento do Brasil era marcado pelas relações semifeudais da maior parte da população do campo. Ambos entendiam que o feudalismo se instalou no País com a escravatura e, com seu fim, se ampliou ainda mais. No final do século XIX houve transformações nas relações de trabalho, mas o latifúndio permaneceu e com ele as relações semifeudais. Alberto Passos Guimarães aprofundou o estudo da semifeudalidade brasileira em seu livro *Quatro séculos de latifúndio*, publicado em 1963, mostrando a extrema concentração da terra e a

necessidade de uma reforma agrária radical que rompesse com as relações semicoloniais de dependência do imperialismo e os vínculos semifeudais aos quais a classe latifundiária subordinava os trabalhadores do campo. Mas no Partido Comunista Brasileiro[12] também havia teóricos que negavam a tese da semifeudalidade brasileira. O mais expressivo deles foi Caio Prado Junior (1977a), que defendia ser o Brasil capitalista desde suas origens, por fazer parte do mercado internacional e que, com o fim da escravidão, o Brasil rompe de vez com os primitivos resquícios de regimes primitivos. Em *A Revolução Brasileira*, publicado em 1966, combate a "tese feudal" e afirma não mais existir submissão dos camponeses aos latifundiários por não haver mais camponeses presos à terra, mas empregados rurais. Logo, não havia mais luta pela terra, mas luta para a melhoria dos salários. Ao contrário de Guimarães e Sodré, a revolução não deveria ser democrático-burguesa, mas, deveria se centrar na luta anti-imperialista. A tese do Brasil feudal enfraqueceu-se na academia a partir do golpe militar de 1964 e, junto com ela, o estudo das lutas sociais. Escravos, camponeses fazem parte de um passado, substituídos por "homens livres" assalariados[13]. Desta forma, o debate sobre a semifeudalidade brasileira foi suprimido e marginalizado com a vitória das concepções de que o Brasil já havia feito sua revolução democrático-burguesa com Getúlio Vargas e que nunca vigorou no Brasil a semifeudalidade.

O IV Congresso do PCB, ocorrido em 1955, teve formulações avançadas em relação à análise da sociedade brasileira, mas errou por não compreender o duplo caráter da burguesia, tomando as frações da grande burguesia por burguesia nacional[14]. A concentração da terra

---

[12] O V Congresso do PCB (setembro de 1960) define como tarefa imediata a conquista da legalidade para que o Partido se adequasse juridicamente à legislação partidária, inclusive com a mudança de sua designação de Partido Comunista do Brasil – PCB, que existia desde a fundação, em março de 1922, para Partido Comunista Brasileiro – PCB.

[13] Estes são alguns autores que defendem que o Brasil nunca foi feudal, que as relações de produção desde as origens são capitalistas: Simonsen (1937); Prado Júnior (1972, 1977a, 1977b); Franco (1983); Gorender (1985), entre outros.

[14] "Burguesia Nacional – Chamamos atenção para a conceituação distintiva de burguesia burocrática e burguesia nacional. A primeira grande burguesia brasileira atada ao latifúndio e ao imperialismo, composta de duas frações básicas, a burocrática propriamente dita e a compradora. A segunda, que é média burguesia ou burguesia genuinamente nacional. Burguesia nacional ou média burguesia, cujo duplo caráter determinado por sua condição de oprimida pela grande burguesia lacaia e pelo imperialismo de um lado, e por outro, pelo temor à classe operária e

e a semifeudalidade foram compreendidas apenas como obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo no País. Embora definisse uma linha política revolucionária, o Partido ainda não compreendia o problema agrário camponês e a construção dos instrumentos fundamentais à revolução. O debate sobre o tema não foi uma exclusividade do PCB, mas foi onde teve a maior expressão. Não se tornou, porém, uma concepção predominante.

Além de Nelson Werneck Sodré e Alberto Passos Guimarães, a tese de que as relações de produção no campo são semifeudais sobressaem em Leôncio Basbaum, Josué de Castro e Inácio Rangel[15], que enfatizam o caráter latifundiário da propriedade rural brasileira e da concentração dos meios de produção. Afirmam que o Brasil é ainda semifeudal em suas relações econômicas por manter grandes concentrações de terras nas mãos das oligarquias, que as detêm apenas para fins especulativos. A análise da sociedade brasileira feita por esses autores possui limitações por não terem eles se apropriado do conceito de capitalismo burocrático, embora tenham tratado de aspectos que indicam tal conceito. Mas é a melhor interpretação sobre o desenvolvimento da semifeudalidade no Brasil que nos importa conhecer no desenvolvimento deste trabalho.

Para compreendermos a perpetuação da estrutura agrária brasileira, concentradora e atrasada em relação aos avanços do capitalismo, é preciso identificar, no processo de formação do Brasil colônia, a base em que este sistema se fundou. Quando os portugueses aqui chegaram, vigorava na Europa o mercantilismo e o feudalismo desmoronava. A aristocracia agrária estava arruinada e precisava de outros espaços para manter seus privilégios, que quebravam diante da nova ordem econômica.

Conforme Guimarães (1968, p.22), os portugueses implantaram na colônia brasileira processos econômicos mais atrasados que os existentes em Portugal: "As metrópoles exportam para as colônias processos econômicos e instituições políticas que assegurem a perpetuação de seu domínio." Segundo o autor, na época Portugal ainda não era um país capitalista, apesar de possuir um grupo mercantil forte que o

---

à revolução, a faz uma classe vacilante, inconsequente e totalmente incapaz de encabeçar a revolução democrático-nacional inconclusa e pendente." (ARRUDA, F., 2002, p.1).

[15] Esses autores desenvolvem seus estudos sobre a semifeudalidade na maior parte de suas obras, especialmente nas seguintes: Sodré (1976); Guimarães (1968); Rangel (1978); Basbaum (1986) e Josue de Castro (1965).

caracterizava como uma economia em transição para uma economia mercantilista. Em consequência dessa transição, os fidalgos perdiam seus poderes e tentariam mantê-los na nova colônia: "Desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal." (GUIMARÃES, 1968, p.24). Quando Portugal opta por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das **capitanias hereditárias**, ficam evidente os traços iniciais da economia de ordem feudal.

Nelson Werneck Sodré também caracterizou a formação histórica do Brasil com "traços feudais evidentes; peculiares, como legislação, a uma sociedade feudalizada, a portuguesa". Para Sodré, *a Carta de Doação da capitania de Pernambuco* a Duarte Coelho era "uma legislação feudal, com a peculiaridade de delegação de poderes a um senhor feudal distante, numa área em que se pretende montar empresa de produção estranha ao meio." Está aí a origem do latifúndio escravista e feudal que se perpetua até os dias de hoje (SODRÉ, 1976, p.78 e p.79). Esta é uma tese que encontrou resistências, recebendo muitas críticas, como as de Caio Prado Júnior, que defendia ser equivocada a afirmação de existência de relações feudais na sociedade brasileira, já que sua compreensão era a de que os modos de produção seriam "estágios sucessivos".

Para Cunha (2006, p.20), a factibilidade da tese de Nelson Werneck Sodré sinalizou "[...] possibilidades de um feudalismo não codificado, expresso nas oligarquias regionais e locais, nas forças paramilitares, nas fazendas e currais eleitorais." José de Souza Martins (1983, 1989) e Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1991) admitem a permanência do campesinato no interior do capitalismo, entendendo que as relações não capitalistas de produção são criadas e recriadas pelo próprio processo contraditório de desenvolvimento do capitalismo, já que a produção camponesa é subordinada ao circuito mercantil e esta passa a transferir renda ao capital mercantil, financeiro e ao próprio Estado.

Simonsen (1937) buscou classificar como capitalista o regime econômico implantado no continente americano, especialmente no Brasil, negando o caráter feudal. Simonsen argumenta que a produção econômica em Portugal havia evoluído, as trocas monetárias tinham atingido um nível elevado, onde o capital-dinheiro se tornava muito importante.

Para Guimarães (1968), não basta a presença dessas categorias para caracterizar o regime econômico de Portugal como capitalista. A referência para classificar um regime econômico não é a simples circulação de mercadorias, pois, em maior ou menor grau, o sistema mercantil está presente no escravismo, no feudalismo e no capitalismo. Para Guimarães, o que é básico para classificar um regime econômico é o sistema de produção:

> O básico num regime econômico é o sistema de produção, isto é, o modo por que numa determinada formação social, os homens obtém os meios de existência. Assim, o modo por que os homens produzem os bens materiais de que necessitam para viver é que determina todos os demais processos econômicos e sociais, inclusive os processos de distribuição ou circulação desses bens. (GUIMARÃES, 1968, p.27).

Guimarães pergunta: "Que o poderia configurar como "capitalista"? O caráter comercial da produção? Certas formas atípicas de salariado?" E responde que "[...] o caráter comercial da produção não é uma característica do capitalismo, mas do mercantilismo." (GUIMARÃES, 1968, p.29). Guimarães explica que, conforme Engels, a produção mercantil se distingue pela existência da moeda metálica e com ela o capital-dinheiro, o empréstimo, o juro e a usura; pela existência dos mercadores como classe intermediária entre os produtores; pela existência da propriedade territorial e da hipoteca e, ainda, do trabalho escravo como forma dominante da produção (ENGELS, 1995). Conforme Marx, "[...] não só o comércio, mas também o capital comercial é mais antigo do que o modo de produção capitalista: de fato, ele é o modo de existência livre historicamente mais antigo do capital." (MARX, 1985, p.245).

Para Basbaum, o "[...] sistema econômico implantado em nosso País era um misto de formas semicapitalistas de produção, em células econômicas fechadas, como feudos medievais, dentro de si mesmas." (BASBAUM, 1986, p.140). Para ele, o modo de produção implantado na colônia se fundamentou no monopólio da terra, e, como não havia servos da gleba, foi utilizado o escravo, que imprimiu uma característica ao peculiar sistema econômico brasileiro, repetido com pouca variação

na América Central e América do Sul. Esse fenômeno é explicado também por Guimarães:

> Na impossibilidade de contar com o servo da gleba, o feudalismo colonial teve de regredir ao escravismo, compensando a resultante perda do nível de produtividade, em parte com a extraordinária fertilidade das terras virgens do novo mundo e, em parte, com o desumano rigor aplicado no tratamento de sua mão-de-obra [...] pôde resolver o caráter comercial de sua produção, não para o mercado interno, que não existia, mas para o mercado mundial [...]. Nenhuma dessas alterações a que precisou moldar-se o latifúndio colonial foi bastante para diluir seu caráter feudal. (GUIMARÃES, 1968, p.29).

O escravismo tinha por objetivo efetivar uma produção em larga escala para exportação. Sodré (1976), concordando com Guimarães (1968), ressalta que o escravismo não foi extensivo a todo o território brasileiro. Na região amazônica, na área pastoril sertaneja e no sul do País o processo foi diferente. Conforme esses autores, a escravidão no Brasil não assume as características do escravismo clássico, mas de regime feudal.

> O indígena foi muito mais objeto de servidão que de escravidão, mesmo nas reduções jesuíticas. A *mita* como a *encomienda* forma de transigência da coroa espanhola, com seus súditos coloniais necessitados, com vigência prolongada nas áreas dependentes da Espanha, foram caracterizadas de servidão e não de escravidão. Formas de servidão, ainda, as que utilizam o indígena e, se repetem em áreas dependentes de Portugal, no Brasil: a da economia coletora amazônica, por exemplo, em que as relações feudais apresentam outra de suas faces americanas, quando todo o sistema "produtor" de especiarias assenta na prestação de serviços pelo índio, que reconhecia os rios, a floresta, as plantas úteis e que operavam livremente atividade de coleta, em benefício das ordens religiosas instaladas no vale imenso. A vastíssima área amazônica desconhece desde os seus instantes iniciais, o escravismo: entra na história pela porta feudal, as relações ali introduzidas e estabelecidas, fundamentais para a

> produção que oferece, são feudais. E são estas, também, as relações que se instalam na área pastoril sulina, desde que o couro, e depois a carne, apresentam características de mercadoria. Relações que assumem, por força das condições locais, o aspecto militar, como o mais destacado, que fazem do senhor das pastagens apropriadas o chefe dos peões, os gaúchos operam com os rebanhos, ou com os misteres das armas, tropa natural que o senhor utiliza nas suas lutas pelo gado e pelas pastagens. Aqui, como na Amazônia, o escravismo não se implantou, e a penetração do africano, por isso mesmo, foi parcial e tardia, não caracterizando de forma alguma a paisagem humana: a infiltração nas charqueadas foi insuficiente para isso. (SODRÉ, 1983, p.38 e p.39, grifo do autor).

Para Guimarães, o engenho como unidade produtora foi determinante para as relações que se estabeleceram:

> Essa unidade produtora – o engenho – foi a célula da sociedade colonial, tornando-se, por muito tempo, a base econômica e social da vida brasileira. Era, como a sociedade que dele nascera, medularmente feudal. E se se quer dar uma designação mais precisa, tendo em conta os aspectos fundamentais de seu modo de produção, como feudal-escravista é que se deve definir tanto o engenho, como todo período colonial da sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 1968, p.64).

Basbaum (1986, p.140, grifo do autor) ressalta que "[...] confundiam-se, neste novo sistema, a empresa capitalista, o trabalho escravo e a economia feudal.", explicando que esse tipo diferente de economia criou uma nova classe, que ele chama de "burguesia-feudal escravocrata", que se tornara "[...] senhor de todas as coisas e todos os seres, com poderes de vida e de morte até mesmo sobre os membros de sua família que alguns autores chamam carinhosamente de *patriarcalismo"*.

> Essa burguesia feudal-escravocrata, cujo habitat normal é o latifúndio, é o que hoje chamamos de aristocracia rural, pelo fato de se ter a mesma evocado direitos de nobreza, que lhes provinha, conforme julgava, da terra e da posse de escravos, mais do que

> do dinheiro cuja importância naquela época ainda era mínima. A esse título de nobreza rural, de que tanto se orgulhavam – senhor de engenho e mais tarde fazendeiro era natural que juntassem os hábitos, os costumes e a mentalidade do antepassado barão feudal europeu cujo domínio se exercia não apenas sobre sua propriedade, a terra, mas sobre tudo que se achava dentro dela – gado, escravos e seres humanos – e mesmo nas suas vizinhanças. (BASBAUM, 1986, p.140 e p.150).

As características semifeudais da produção do açúcar, conforme, Basbaum (1986, p.117, grifo do autor), representavam certa **inversão de capital** e produziam **mercadorias**. Essas características capitalistas eram "contrabalanceadas pela *ausência de força livre do trabalho".*

> Os homens que incorporavam o trabalho à mercadoria não tinham salários, não eram livres de vender sua força de trabalho onde entendessem. Criavam uma nova modalidade de valor, um *novo tipo de mais-valia.* Sem dúvida essa forma diferente de mão-de-obra representava menos dispêndio de capital variável, sobretudo pela ausência de uma relação de procura e oferta da força de trabalho. Em compensação, a produtividade dessa força de trabalho era menor. Mas essa menor produtividade somente se fez sentir quando a concorrência de outros países, onde o trabalho era livre, veio revelar, que essa força de trabalho, aparentemente mais barata, era na realidade mais cara, devido o menor rendimento do trabalho escravo. (BASBAUM, 1986, p.117, grifo do autor).

Basbaum (1986, p.117, grifo do autor) explica que a indústria açucareira, a par do trabalho escravo, "criou uma outra modalidade de relações de produção, de caráter *semifeudal*":

> De um lado novas relações entre alguns moradores ou agregados, lavradores sem terra morando e trabalhando em terra alheia, a primeira forma de trabalho livre a aparecer na lavoura brasileira, alguns brancos, mas a maior parte mulatos e negros libertos, e de outro, os proprietários da terra a quem pagavam aluguel com parte de sua produção de cana. (BASBAUM, 1986, p.117).

Essas relações são fortalecidas com o advento da produção cafeeira, no final do Império:

> A fazenda de café provocou o nascimento de novas e peculiares formas de relações sociais, principalmente o regime de *colonato*, os *sitiantes* e os *meeiros* e outros tipos de arrendatários que já existiam de forma embrionária no Norte; e em alguns casos contribuiu para a formação de pequenas propriedades, antes quase desconhecidas, muito embora esses pequenos proprietários jamais tivessem tido, nem no Império, nem posteriormente na República, qualquer significação como força econômica e política (BASBAUM, 1986, p.123, grifo do autor).

A economia cafeeira "exigiu um aumento crescente do latifúndio" (BASBAUM, 1986, p.125) e centrou-se no entrosamento com o capital estrangeiro, em particular o inglês, que chegou a dominar toda a economia do país e não trouxe nenhuma alteração na estrutura semifeudal da economia brasileira:

> Em suma, o café, transformando-se na fonte maior, senão única, de riquezas para o Brasil, isto é, para alguns brasileiros – não trouxe nenhuma alteração essencial no quadro e na infra-estrutura econômica do país: conservou o latifúndio, conservou o trabalho escravo, conservou o sistema ou a técnica rudimentar de produção, a enxada, conservou as relações sociais de caráter semifeudal, com agregados e foreiros [...] Não se nota durante o Império, como não se notará durante muitos anos na República, a menor inversão de caráter nitidamente capitalista – ou seja pelos menos digna de menção – na agricultura. Como o engenho de açúcar, a fazenda de café é uma forma econômica particular em que *certas formas burguesas de economia se fundem com caracteres típicos feudais ou semifeudais de produção*, ao mesmo tempo antagônicos e contraditórios. (BASBAUM, 1986, p.126 e p.127, grifo do autor).

A apropriação da renda da terra fazia-se enquanto forma pré-capitalista, que podia ser a renda-trabalho, pela qual o camponês era obrigado à prestação pessoal de trabalho gratuito ou a renda-produto, que deter-

minava que o camponês, em troca do uso da terra, desse ao latifundiário parte dos produtos que ele produzia (GUIMARÃES, 1968, p.64).

> [...] essas substituições nem sempre foram tão completas e tão profundas a ponto de eliminar todo aquele conteúdo que continua a expressar-se, em muitas das novas relações de trabalho introduzidas, [...] através de obrigações semifeudais que retiram ao trabalhador a plena liberdade de vender sua força de trabalho. E essa liberdade é a condição imprescindível e a característica fundamental do salariado capitalista. (GUIMARÃES, 1968, p.198).

Os ex-escravos, agora "livres", ficam como agregados, meeiros e arrendatários dos ex-senhores ou vão para as cidades trabalhar nos serviços braçais. Segundo o critério marxista-leninista, Guimarães compreende esses trabalhadores como camponeses feudais por prestarem serviços pessoais e serem encobertos pelo censo, que considerava essa relação de trabalho como capitalista:

> Também os "parceiros" do Censo não são parceiros no sentido capitalista, mas sim "meeiros" semifeudais, pois se trata de pessoas que não têm autonomia econômica, estão subordinadas à administração do estabelecimento, e se enquadram no conceito marxista da renda-produto (GUIMARÃES, 1996, p.86).

Essa estrutura semifeudal se mantinha devido a essa classe, além de proprietária das terras e dos meios de produção, também deter o poder político para garantir seus interesses. O predomínio da aristocracia rural como força política dirigente do Estado era absoluto: governavam suas províncias, elegiam deputados, senadores, eram ministros, etc. Basbaum caracteriza essa classe dirigente formada pelos produtores de açúcar e posteriormente de café, que permanecia historicamente atrasada em relação ao próprio desenvolvimento do capitalismo na estrutura econômica do País:

> Durante muito tempo eles formaram uma classe sólida e seus elementos caminhavam juntos. Iguais eram os interesses: o latifúndio, a escravidão, o antindustrialismo, o cambio baixo, o mercado

> externo. Mas houve um momento em que essa classe se cindiu. De um lado permaneceram os senhores de engenho no Norte, constituindo uma nobreza em decadência que vivia mais da tradição e das lembranças de um fausto passado que da riqueza atual – *e que dirigia o país*. De outro lado, os fazendeiros, os senhores do café, a nova aristocracia rural – tão burguesa, tão feudal, tão escravocrata quanto a outra, porém, mais rica, mais arrogante, mais audaciosa e que *desejava dirigir o país*. Em suma, o senhor de engenho queria conservar os seus antigos privilégios e para isso sustentava o império, politicamente. O fazendeiro do café, que o sustentava politicamente, queria liberdade de ação e domínio político do país, ainda que isso custasse o trono. E nisso resumia o seu republicanismo. (BASBAUM, 1986, p.141, grifo do autor).

Surgem os **coronéis**, na sua forma decadente e degenerada, que, em decorrência da ruína de seus feudos, passam a residir nas cidades, de onde passam a dirigir toda a região, apoiados militarmente pelos **cabras e jagunços**, cuja atividade criou, no início da República, um cenário de sangue em todo o campo brasileiro (BASBAUM, 1986). O coronelismo foi aperfeiçoando seus métodos de dominação ao longo da história. Esse processo de exploração começa a ser remodelado, sendo substituído apenas no século XX, gradualmente, pelo processo de assalariamento no campo. Mas essa forma pré-capitalista não foi banida, ao contrário, perdura até os dias de hoje, razão pela qual o desenvolvimento do capitalismo em nosso País se dá de forma dependente do imperialismo.

Em 1822, o Brasil proclamou a independência política em relação a Portugal e deveria ter deixado de ser uma colônia, mas isto não ocorreu. O processo de independência não passou de uma troca de "metrópole", pois se inicia o domínio semicolonial da Inglaterra. Com a Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, o Estado brasileiro passa por um processo de reestruturação que compreende a transição das relações de produção escravista para as relações capitalistas e se desenvolve paralelamente à semifeudalidade no imenso campo brasileiro, especialmente no nordeste, onde se concentrava a economia açucareira. As relações de produção do tipo feudal se aprofundaram com a Lei de Terras, promulgada em 1850, pela qual a terra só poderia ser adquirida por meio de sua compra, o que "obri-

gava o imigrante a se empregar nas lavouras de café" (GUIMARÃES, 1968, p.135). Essa medida contribui para manter inalterada a estrutura agrária.

Para Basbaum (1986, p.278, grifo do autor), a supressão do tráfico de escravos e a abolição foram decisivos para o avanço dos elementos capitalistas ou burgueses na estrutura econômica do país, "[...] o *crescimento*, porém, desse elementos capitalistas não deve ser interpretado como *predominância* desses mesmos elementos." explicando que:

> O país com a abolição, continuou apesar de tudo mantendo a mesma estrutura que já havia trazido da colônia e que iria transmitir intacta à República: o latifúndio, as técnicas arcaicas de produção, as relações feudais de produção, a pobreza do mercado interno, a dependência dos interesses dos ingleses. (BASBAUM, 1986, p.278).

Com a abolição da escravatura, intensificou-se a vinda dos imigrantes, "[...] que esteve, realmente, muito longe a que se poderia caber a classificação de *livre.*" (SODRÉ, 1983, p.90, grifo do autor). Para o autor, não se trata de trabalhadores livres que buscam uma vida melhor, mas de um recrutamento sistematizado de trabalhadores excluídos e empobrecidos da Europa. Chegavam em grande número e ficavam amontoados em hospedarias, de onde eram levados para os latifúndios, cujas bases eram constituídas pelo processo de servidão. A vinda dos imigrantes significou o aprofundamento das relações feudais. Não houve uma passagem do escravismo ao capitalismo (SODRÉ, 1983), ao contrário, "[...] em ambas as relações feudais se ampliavam, à base da grande propriedade territorial, que permanecia a medida econômica fundamental, o eixo da estrutura de produção, o fundo imutável do quadro, o seu alicerce secular. E assim, sobre as ruínas do escravismo a servidão se amplia." (SODRÉ, 1983, p.93).

Com a Abolição da Escravatura, o fim da monarquia e a Proclamação da República, uma crise aguda toma conta do País. Essa crise contribuiu para o desenvolvimento de uma situação revolucionária, fazendo emergir vários movimentos armados de caráter democrático-burguês, como o Movimento Tenentista, com seu ápice na Coluna Prestes. O proletariado brasileiro, com organização ainda incipiente,

fundada no anarco-sindicalismo, avança somente em 1922, com a criação do Partido Comunista do Brasil, mas com debilidades que o impediram de dirigir o processo revolucionário no rico cenário então existente.

A crise se torna mais aguda com a intensificação das disputas pelo poder entre as oligarquias semifeudais e a burguesia comercial cafeeira. Nos primeiros anos da República, a burguesia compradora, originada da classe dos comerciantes que enriquecera com a comercialização de produtos agrícolas, tinha o predomínio do poder do Estado, estando atrelada às oligarquias rurais e ao latifúndio. A disputa entre as frações da burguesia e a decadência da economia açucareira e cafeeira acabou por desenvolver revoltas militares que culminaram num movimento armado chamado erroneamente de Revolução de 1930 e que garantiu um golpe de Estado, colocando Getulio Vargas no poder. Esse movimento não foi uma revolução democrático-burguesa, não passou de uma adaptação do aparelho de Estado às necessidades da expansão burguesa (SODRÉ, 1983), ou seja, uma necessidade da grande burguesia brasileira e do imperialismo. Utiliza-se desse fato para afirmar que no Brasil houve revolução democrático-burguesa, e que, sendo assim, já estamos na fase da revolução socialista. Nada se revolucionou nesse processo. Não houve mudança nem mesmo de classe no poder político. O que houve foi um reajustamento das frações das mesmas classes que já estavam no poder: "[...] tratava-se de simples substituição de figuras e de grupos políticos que haviam fracassado e provado sua incapacidade para governar, isto é, para satisfazer os interesses das forças dominantes na economia e na sociedade brasileira." (SODRÉ, 1983, p.245). Como podemos caracterizar a chamada "Revolução de 1930" de revolução burguesa se a estrutura econômica e social não sofreu nenhuma alteração? A estrutura agrária arcaica assentada no latifúndio permaneceu intocada. Uma das principais tarefas de uma revolução democrático-burguesa seria a de destruir o sistema latifundiário. Os latifundiários abriram mão da participação efetiva no governo em troca da manutenção da concentração de terras e da garantia de que os direitos sociais e trabalhistas não chegassem ao campo, que na época abrigava a maior parte da população. Conforme Sodré (1983), houve um avanço da burguesia – no nosso entender a burguesia burocrática – em composição com o latifúndio e com o imperialismo. Embora a

industrialização tenha avançado muito até nossos dias, permanecem as estruturas sociais conservadoras e a exclusão dos camponeses da terra.

> No agrário, que é a base de todo esse desenvolvimento, podemos comprovar que o regime jurídico de propriedade da terra, em substância, nunca foi alterado no país. Mantém-se no fundamental. Que modificação foi estabelecida com a Abolição da Escravatura? Nenhuma. E com a Proclamação da República? Nada. Com Getúlio, que estudiosos caracterizam como um processo de revolução burguesa, o que ocorreu foram projetos de colonização visando expandir a fronteira ocupada do país, fundamentalmente para oeste e que reproduzia, a cada passo, as mesmas relações de propriedade predominantes existentes. O que teremos de concreto, resultante da luta das Ligas Camponesas, na década de 50 e 60, é o Estatuto da Terra estabelecido pelos generais através do golpe militar de 64. O fizeram como válvula de escape necessária, para levar a fundo a liquidação do movimento camponês revolucionário. E de forma geral é o que temos hoje estabelecido em termos de legislação agrária: o acesso à terra segue sendo, exclusivamente, através do ato de sua compra. (ARRUDA, F., 2002, p.1).

O capitalismo foi implantado no Brasil de forma distinta dos países da Europa onde ocorreu a revolução burguesa, derrotando o feudalismo, destruindo monarquias, etc. No Brasil, todos os processos revolucionários de libertação nacional foram derrotados: desde a "Independência" proclamada por D. Pedro até a chamada Revolução de 1930, o que tivemos não passou de rearranjo das classes dominantes no poder.

O capitalismo burocrático toma impulso no governo de Getúlio Vargas, em meio à forte disputa entre as oligarquias semifeudais e a burguesia comercial. Nos primeiros anos da República, predomina no poder a burguesia compradora originada da classe dos comerciantes ligada às oligarquias rurais. Com a crise da economia açucareira no nordeste e do café em São Paulo, que sustentava a política oligárquica desde a Proclamação da República, instala-se uma crise governamental marcada pela desorganização do Estado e pela corrupção, motivos de várias revoltas militares, culminando no vitorioso golpe de Vargas,

que colocou a burguesia emergente no poder do Estado: a burguesia burocrática. A característica principal dessa fração da grande burguesia brasileira é ser vinculada e diretamente impulsionada pelo capital financeiro internacional e pelo imperialismo norte-americano. Vargas, como representante da burguesia burocrática, fez uma composição de interesses entre imperialismo e latifundiários e a fração compradora da burguesia brasileira, consolidando a fração burocrática no poder e uma política de repressão e abrandamento das lutas sociais por meio da criação de parcos direitos trabalhistas.

Com a ascensão da burguesia burocrática ao poder do Estado, chega ao fim o processo de lutas pela revolução democrático-burguesa proposta pelo Tenentismo. O Tenentismo nada mais foi que a tentativa de disputa do controle do Estado pela débil burguesia nacional. Na verdade, esse processo constituiu-se numa traição da grande burguesia brasileira aos anseios democráticos da população, expressos na luta travada pelo Tenentismo e pela Coluna Prestes.

O Estado se reestrutura, então, como um capitalismo burocrático engendrado pelo imperialismo norte-americano, no qual a burguesia burocrática tenta construir uma hegemonia sobre as oligarquias rurais e sobre a burguesia compradora, submetendo-se completamente à política externa. A média burguesia ou burguesia nacional não teve forças para levar adiante a revolução democrático-burguesa, devido ao seu duplo caráter: tem contradições com o imperialismo, mas é vacilante e teme a revolução popular. Na época do imperialismo, a burguesia é limitada e não consegue levar adiante um processo revolucionário (MAO TSETUNG, 1975a).

Havia assim, após a Segunda Guerra Mundial, com a vitoriosa Revolução Chinesa, um equilíbrio de forças entre capitalismo e socialismo. Nessa reestruturação da dominação imperialista no mundo, os Estados Unidos da América se convertem em nosso maior carrasco dominador, mantendo a semicolônia brasileira num estado profundo de dependência, uma vez que se encontra num estágio superior do capitalismo baseado no sistema monopolista. Essa dominação ocorre em todos os espaços da economia do campo e da cidade, por meio do controle da agricultura e da indústria.

O "populismo" e o "desenvolvimentismo" foram as formas utilizadas pela burguesia burocrática para fortalecer-se internamente e abrir

as portas da nossa economia ao capital internacional, sob a máscara de "nacionalismo". Reforça-se um modelo de desenvolvimento fabril e industrial, especialmente automobilístico, tendo como resultado o desenvolvimento regional extremamente desigual, o êxodo rural intenso que conduziu as massas para as favelas, para a pobreza e para a miséria cada vez mais crescente.

A luta entre as frações da burguesia burocrática e a burguesia compradora gerou várias crises políticas, relacionadas especialmente ao processo de industrialização no período Vargas e ao Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, que aceleraram o controle da economia brasileira pelo capital estrangeiro, aprofundando-se com golpe militar de 1964, que consolidou as relações de submissão de nossa economia ao imperialismo norte-americano, combinando o endividamento externo e a mais dura política de expulsão do campesinato para a cidade, liberando o campo para o latifúndio de monocultura de exportação. O desenvolvimento técnico das últimas décadas em nada mudou a situação de expropriação dos camponeses. Ao contrário disso, acentua-se este processo com as políticas implantadas pelo imperialismo. A estrutura da grande propriedade oligopólica e sua vinculação direta e dependente ao capital internacional caracterizam o latifúndio brasileiro como um latifúndio "internamente feudal e externamente comerciante" (RANGEL, 1957, p.36).

Em um Estado controlado pelo latifúndio diretamente vinculado ao imperialismo, as saídas governamentais serão mera retórica de contenção das massas camponesas, como forma de minimizar os conflitos agrários e iludi-las com as promessas de uma nova **gerência** semicolonial, aqui descrita como gerência política da fração burocrática da grande burguesia brasileira pró-imperialista. O fato de sucederem-se trocas de governos ditos de "direita" ou "esquerda", de "situação" ou "oposição", não muda o caráter de subserviência vende-pátria que os "**gerentes**" de plantão mantêm em relação ao imperialismo, que dita o que estes devem implementar na nação. Uma ruptura com a semifeudalidade enquanto dominação latifundiária e imperialista só será possível por meio da luta de classes, que se constitui como "[...] fio condutor através do qual poderemos chegar tanto à compreensão teórica dos nossos problemas agrários, quanto às soluções práticas desses mesmos problemas." (GUIMARÃES, 1996, p.77).

O domínio imperialista teve como resultado a evolução do caráter semifeudal da sociedade brasileira, mas não o destrói. Conforme Sodré (1983, p.194), "[...] o latifúndio só poderia manter seus privilégios se encontrasse o apoio constante e poderoso do imperialismo." O capitalismo orientado pelos EUA também impulsiona os grandes monopólios, mas os mantém ligados e dependentes do imperialismo. Dessa forma, o Brasil permanece mantendo seu caráter semifeudal e semicolonial, pois a independência política é apenas uma questão formal.

Em resumo, desde quando o Brasil era colônia de Portugal, convivemos com dois grandes problemas: o problema da **concentração da terra** e o **problema nacional**[16], como na maioria dos países da América Latina. O problema da terra porque mantivemos uma das maiores concentrações de terra do mundo e o modelo agro-exportador. Nossa agricultura, ao longo dessa história, tem servido à exportação de alimentos e de matérias-primas para enriquecer as potências imperialistas, enquanto o povo brasileiro vive imerso na miséria e na exploração. E o problema nacional, porque nunca tivemos autonomia para dirigir o Estado além da manutenção e reprodução de uma mentalidade colonizada e enganada com uma falsa liberdade, sujeitando-nos ao extremo a todas as formas de dominação.

Sob o domínio da Inglaterra e dos EUA, embora tenha havido uma evolução da industrialização, ainda assim o Brasil manteve uma sociedade semicolonial e semifeudal, agudizando cada vez mais esses dois problemas. Portanto, o caráter semicolonial do Estado brasileiro é um dos elementos centrais para compreender o capitalismo burocrático vigente, que se sustenta sob a mais completa dominação do imperialismo.

A questão agrária brasileira

Vimos que a via capitalista que a agricultura brasileira adotou ocorreu, historicamente, em forma de grande propriedade fundiária, como instrumento de apropriação do sobretrabalho produzido pelos camponeses e de sua transferência para os setores dominantes da economia brasileira.

---

[16] O peruano Mariátegui, em seus **Sete ensaios sobre realidade peruana**, identifica esses dois problemas não só no Peru, mas em todos os países da América Latina (MARIÁTEGUI, 2008).

A questão agrária aparece nos países que não concluíram a revolução burguesa. Ela nasce porque nos países dominados a burguesia não pode resolver o problema da terra. Esta questão ficou pendente. Na época do imperialismo, a burguesia não pode mais resolvê-la e será a nova classe revolucionária que poderá lhe dar solução. Ainda que tenha se desenvolvido, o capitalismo no Brasil, por não ter feito a revolução democrático-burguesa, a exemplo de outros países capitalistas, hoje chamados de primeiro mundo, nunca democratizou a propriedade da terra, somente acentuou o monopólio da terra e a manutenção de relações semifeudais que ainda encontramos no campo. Por isso, a questão agrária segue sendo de importância fundamental para a solução dos problemas sociais no Brasil, não apenas por ser a terra o meio de produção fundamental da agricultura, mas devido ao fato de estar ligada aos grandes problemas nacionais, como as questões regionais, energéticas, a questão urbana pelo crescente êxodo rural, a questão ecológica e indígena, mas principalmente porque os camponeses não desistiram e a cada dia fortalecem a luta pelo direito à terra.

A concentração de terras no Brasil aumentou, conforme dados do último Censo Agropecuário do IBGE/2006, divulgado apenas em 2009, publicando erros e retificando-os, enquanto se tentava camuflar a realidade. O Relatório deste censo apresentou os seguintes dados: área territorial total do País: 851,4 milhões de hectares; área total ocupada pelos estabelecimentos: 330 milhões de hectares; área total das terras indígenas: 126 milhões de hectares; área total das unidades de conservação ambiental: 72,3 milhões de hectares; área com corpos d'água: 12 milhões de hectares e área urbanizada: 2,1 milhões de hectares.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2010) questiona esses dados, apontando que "[...] a conta não fechou, ou seja, ficaram sobrando 309 milhões de hectares." Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2010, p.2) conclui que:

> A solução adotada pelos técnicos do IBGE foi denominar esses 36% da superfície do país de "área com outras ocupações". No entanto, se eles incluíram todas as possibilidades de ocupação de fato, ficou faltando as "terras públicas devolutas". É isto mesmo: mais de um terço da área do país está cercada, mas não pertence a quem cercou. Os "proprietários" não têm os documentos legais

> de propriedade destas terras. Por isso, essas terras são omitidas nos levantamentos estatísticos tanto do IBGE como do Incra.

Segundo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2010), os técnicos do IBGE esconderam ao máximo os dados da estrutura fundiária, particularmente as variáveis por estratos de área total. "Ampliaram o que é positivo, a estratificação dos minifúndios, mas zelosamente agregaram os dados dos grandes estabelecimentos, escondendo os latifúndios." (OLIVEIRA, A., 2010, p.3). O censo mostrou o que todos sabemos: as terras públicas estão quase todas ocupadas ilegalmente pelos latifundiários, que continuam protegidos pelo governo.

> Sempre dominou no campo brasileiro o princípio da ilegalidade da ocupação das terras públicas pelos latifundiários. São esses 309 milhões de hectares de terras públicas devolutas ou não que somados aos 120 milhões de hectares de terras improdutivas dos grandes imóveis indicadas no primeiro documento do 2º Plano Nacional de Reforma Agrária (2003) que os sem terras não se cansam de denunciar. É por isso que os latifundiários travam combate sem trégua com os sem terras. E a maior parte da mídia acompanha e faz eco, mas os dados demonstram que a história está do outro lado, do lado dos sem terras. (OLIVEIRA, A., 2010, p.3).

A concentração de terras permanece inalterada nos últimos 20 anos. Os censos agropecuários de 1985, 1995 e 2006 mostraram que os estabelecimentos com mais de 1000 hectares ocupavam 43% da área total de estabelecimentos agropecuários no País, enquanto aqueles com menos de 10 hectares ocupavam apenas 2,7% da área total; 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1000 hectares representavam em torno de 1% do total de proprietários, nos censos analisados. O índice de Gini – indicador da desigualdade no campo – registra 0,854 pontos, patamar próximo aos dados verificados nas duas pesquisas anteriores: 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985). O IBGE, após alguns "erros", informou, finalmente, que o índice de Gini atingia 0,872 pontos, o que representava um crescimento de 1,9% na média nacional.

No Censo Agropecuário do IBGE/2006 foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de "agricultura familiar". Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos "não familiares" representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área.

Há algumas contradições em relação à chamada "agricultura familiar"[17]. Guimarães (1968) classifica três formas de propriedade na estrutura agrária brasileira: a camponesa, a capitalista e a latifundiária. A primeira caracteriza-se pela exploração exclusiva ou principal do trabalho familiar, onde se produz genêros alimentícios para a subsistência e alguns destinados ao mercado, com o intuito de troca por artigos, como o vestuário. Esta propriedade varia entre 20 e 50 hectares. Já a propriedade capitalista é formada predominantemente por trabalhadores assalariados, além de se caracterizar pela utilização de adubos, fertilizantes e tratores, ou seja, pelo emprego de técnicas mais modernas de cultivo. A propriedade latifundiária detém mais de 500 hectares, sendo que do total apenas uma parcela é utilizada para o cultivo. O autor identifica esta última como sendo unidades agropecuárias por demais extensas para serem exploradas exclusiva ou predominantemente pelo trabalho do núcleo familiar, como a propriedade camponesa, ou exclusiva ou predominantemente pelo trabalho assalariado, como a propriedade do tipo capitalista (GUIMARÃES, 1968). Essa estrutura fundiária extremamente concentrada visa atender aos interesses de poderosos grupos econômicos, conforme Camely (2009, p.204):

> Os grandes latifúndios no Brasil estão concentrados nas mãos de poderosos grupos econômicos, porque no país a terra funciona ora como reserva de valor e ora como reserva patrimonial. Em sua essência, a política agrária desenvolvida pelo estado brasileiro tem como conseqüência a capitalização dos latifundiários, a disponibilidade de força de trabalho farta e barata ao latifúndio através de projetos de assentamentos, ata o camponês ao latifúndio através da

[17] A Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), define as características da agricultura familiar. Considera-se "agricultura familiar" as áreas de até quatro módulos fiscais. O módulo fiscal em Rondônia, por exemplo, chega a 76 hectares na maioria dos municípios, um minifúndio.

> dívida e da ruína, levando ao despovoamento de áreas rurais que é agravado pela repressão sistemática do Estado e dos grupos armados dos latifundiários.

Nos últimos 30 anos o capital opera no campo por meio da modernização da agricultura fundada na grande propriedade e na monocultura voltada para a exportação, aumentando a concentração de terra e consequentemente a expulsão dos camponeses rumo às periferias da cidade. O relatório do Censo Agropecuário do IBGE (2006, p.108) afirma que: "Tanto na Região Nordeste, como, mais recentemente, no Centro-Oeste, a desigualdade vem acompanhando o processo de modernização produtiva e inserção ao competitivo mercado mundial de *commodities* agrícolas".

Os dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006) afirmam que a agropecuária extensiva em muito se sobrepõe à agricultura temporária, mas o crescimento da cultura de soja tem apresentado um altíssimo crescimento. Houve um aumento de 88,8% na produção de soja, alcançando 40,7 milhões de toneladas em 15,6 milhões de hectares, um aumento de 69,3% na área colhida. Em termos absolutos, representa um aumento de 6,4 milhões de hectares, caracterizando a soja como a cultura que mais se expandiu na última década e avança pela Região Norte rapidamente, especialmente Rondônia e Pará. Desta produção é importante destacar, conforme o referido Censo, que 46,4% dos estabelecimentos utilizaram sementes geneticamente modificadas, que foram cultivadas em cerca de 4,0 milhões de hectares.O latifúndio vem se expandindo devido aos processos de mecanização e *commodities*, chamados pelos capitalistas de **agronegócio**[18].

Agronegócio é uma palavra nova, mas tem origem no sistema de *plantation* norte-americano e se refere ao modelo de desenvolvimento agropecuário capitalista. É a nova roupagem da agricultura capitalista, para que seja vista como moderna e produtiva. É, antes de tudo, uma construção ideológica que tenta transformar a imagem do latifúndio atrasado e semifeudal para o latifúndio produtor de riqueza. Ao discutir o avanço do capitalismo no campo, Lênin (1980, p.29) afirma que este

[18] O conceito de "agribusiness" foi proposto pela primeira vez em 1957, por Davis e Goldberg, como a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, processamentos e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles.

terá como carro-chefe "[...] as grandes propriedades dos latifundiários, que paulatinamente se tornarão cada vez mais burgueses que, paulatinamente, substituirão os métodos feudais de exploração pelos métodos burgueses".

O agronegócio significa mais concentração de terra e, consequentemente, sua expansão pelas fronteiras agrícolas, tornando ainda mais aguda as contradições e injustiças sociais. Em essência, significa a perpetuação da grande propriedade latifundiária baseada na exploração de relações semifeudais de produção. Para camuflar sua face excludente, busca-se a combinação com a agricultura praticada pelos camponeses pobres, como se não houvesse nenhuma contradição nas formas de produzir, e o pior: busca-se a fragmentação de seus sujeitos. Os paupérrimos seriam os camponeses e os mais estruturados economicamente seriam os agricultores familiares. Essa divisão é utilizada pelo Estado para manter uma parte dos camponeses como aliados da burguesia, de forma que não percebam a desigualdade gerada pelo latifúndio capitalizador da renda da terra.

A concentração de terra no Brasil relaciona-se com a formação das classes sociais e do capitalismo burocrático. Quando os portugueses aqui chegaram, se apossaram das terras dizimando os povos indígenas, para logo em seguida o rei de Portugal distribuí-las aos seus protegidos por meio das sesmarias. Para sustentar esses latifúndios e torná-los produtivos, funda-se a economia escravista que dura mais de 300 anos, explorando os negros trazidos da África. Com a abolição da escravatura, em 1888, a "massa sobrante" é engrossada pelos ex-escravos, juntando-se mais adiante os imigrantes europeus superexplorados na forma do colonato. Para não permitir que as terras devolutas fossem ocupadas pelos pobres (índios, negros e imigrantes), em 1850, com a Lei de Terras, o Estado instituiu que a posse da terra seria apenas por meio de sua compra.

A luta pela terra no Brasil foi intensa: A resistência dos indígenas em defesa de suas terras e a dos negros, na formação dos quilombos. Os camponeses travam uma luta radical, sem trégua, muitas vezes armada, como foi em Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, ou

mesmo mais recentemente, em Corumbiara-RO (1995)[19]. As forças repressivas do Estado têm massacrado, torturado as massas em luta, especialmente o Exército Nacional, que forma a medula do Estado burocrático e sempre teve posições reacionárias.

No início da década de 1960, os camponeses surgem no cenário nacional como agentes políticos, com reivindicações próprias, integrando-se às lutas mais gerais por meio dos sindicatos, da ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil e especialmente pelas Ligas Camponesas.[20] Estas últimas, ao defenderem a reforma agrária radical "na lei ou na marra", que garantisse "o livre e fácil acesso à terra para os que queiram trabalhar", representaram não apenas as reivindicações da categoria, mas um projeto alternativo de agricultura e de sociedade. Refletiram uma nova concepção de trabalho, em contraposição ao latifúndio e seus mecanismos de superexploração da força de trabalho. A reforma agrária foi colocada no debate nacional e radicalizou a luta pela terra com a palavra de ordem "reforma agrária na lei ou na marra", confrontando o poder político e o sistema latifundista (MORAIS, C., 1997).

A luta pela reforma agrária assumiu, antes de tudo, um caráter político que mobilizava forças sociais no conjunto da sociedade brasileira. Este caráter eminentemente político do movimento camponês e de suas propostas alternativas de reorganização da sociedade brasileira rendeu-lhe a mais dura repressão a partir de 1964, com o golpe militar.

A partir da década de 1960, a reforma agrária entra no debate e nas políticas governamentais, sob a orientação do imperialismo norte-ame-

---

[19] No dia 9 de agosto de 1995 ocorreu um dos maiores conflitos na luta pela terra no Brasil, quando centenas de camponeses foram torturados, muitos assassinados e outros desapareceram na Fazenda Santa Elina, em Corumbiara, sul do Estado de Rondônia. Policiais e jagunços, sob o comando do governo do Estado, levaram a cabo uma verdadeira operação de guerra para destruir a justa resistência das famílias que lutavam por um pedaço de terra. O resultado oficial foi de 16 mortes (uma criança morta com tiro no umbigo, a pequena Vanessa, de seis anos), sete desaparecidos e mais de 200 camponeses, homens, mulheres e crianças, com graves sequelas físicas e psicológicas resultantes da violência. Um total de 55 camponeses foram gravemente feridos. Em razão da violência policial, mais de dez camponeses vieram a falecer posteriormente, inclusive duas crianças recém-nascidas. O conflito ficou conhecido internacionalmente como "massacre de Corumbiara", mas, devido ao processo de sua heroica resistência, os camponeses que lá estiveram o chamam de "Combate de Santa Elina" (MARTINS, M., 2009).

[20] As Ligas Camponesas nasceram na luta dos engenhos em Pernambuco, em 1954. Foram o movimento mais massivo e radical na luta pela terra, nas décadas de 1950 e 1960.

ricano. E por que esse interesse do imperialismo pela reforma agrária? A opressão do sistema fundiário semicolonial e semifeudal, atado ao imperialismo, acabou despertando nos anos de 1950 em diante a mobilização dos camponeses em toda a América Latina, formando importantes movimentos revolucionários (LE COZ, 1976 apud MARTÍN MARTÍN, 2007, p.26), pois "[...] os fatos demonstram, a revolução há de ser em sua essência não apenas antiimperialista, mas também agrária." (ALVES, 1980, p.66). Era preciso conter a luta pela terra e, consequentemente, os movimentos revolucionários. A fórmula encontrada pelo imperialismo foi o plano de reforma agrária.

A política de reforma agrária para América Latina foi gestada dentro da esfera do imperialismo norte-americano como uma estratégia de abrandamento da segunda onda da revolução proletária mundial que avançava pela América Latina. A América Latina transformou-se num amplo laboratório de reforma agrária, como explica Martín Martín:

> En un primer momento, en el período de la guerra fría (esto es, antes del comienzo de la segunda gran ola de la revolución proletaria mundial), y basándose em los acuerdos de Bogotá de 1948, la cooperación entre Estados Unidos y los estados latinoamericanos se manifestó en una continuación de la estrategia anterior a la guerra, de la que son ejemplos el derrocamiento del gobierno de Arbenz en Guatemala y el restablecimiento de los privilegios de la United Fruit Company. Pero, luego de no poder impedir el éxito de la revolución castrista en Cuba, y tras el famoso y lamentable episodio de Bahía Cochinos, representande John Kennedy anunció durante la conferencia panamericana de Punta del Este, en agosto de 1961, un auténtico cambio en la política de Estados Unidos: La Alianza para el Progreso tendría como objetivo ayudar a las naciones latinoamericanas a llevar a cabo su propia revolución, a través de unas vías pacíficas y legales. El objetivo número seis de la carta insistía en la necesidad de realizar, en el conjunto de América latina, unas reformas agrarias previas a toda acción de desarrollo. El Comité Interamericano para el Desarrollo de la Agricultura (CIDA) iba a ser, junto a la FAO, el órgano de enlace entre los diversos estados interesados. El concepto de reforma agraria integral se convertía em adelante en una de las bases de acción de desarrollo que iban a

> emprender diversos organismos interamericanos o internacionales. (MARTÍN MARTÍN, 2007, p.26).

Para Martín Martín (2007), o imperialismo teve de recorrer ao capitalismo monopolista estatal, gerando outra grande fração da grande burguesia: a burguesia burocrática. Essa nova aliança com os países latino-americanos serviu para aplicar, entre outras políticas, a de reforma agrária, não para resolver o problema da terra, mas para reforçar a evolução da semifeudalidade no campo, como foi o caso do México, Peru, Brasil, entre outros. Essa política imperialista tem se reforçado ao longo dos anos por meio da concessão de créditos para a feitura da reforma agrária, pelo perigo que ela representa à ordem dominante. As classes dominantes brasileiras sempre encontraram fórmulas para "acalmar" os conflitos agrários e procrastinar a reforma agrária. Por isso mesmo, sempre guiada pelas políticas ditadas pelo imperialismo, ela seguiu o caminho das concessões, com o intuito de impedir a solução revolucionária do problema da terra.

Dentre as políticas recentes de "reforma agrária" do governo brasileiro financiadas pelo Banco Mundial nos últimos anos estão a Cédula da Terra, o Banco da Terra e o Projeto de Crédito Fundiário e Combate à Pobreza Rural (programa de acesso à terra pela compra e venda, dá-se pela lógica do mercado).

Sendo a concentração da terra o ponto fundamental da questão agrária, buscaremos discuti-la aqui a partir de um marco teórico e metodológico que orienta tanto as políticas governamentais como o movimento camponês, na luta que se trava, no campo, pela democratização da terra. Morais e Pereira identificam cinco modelos de reforma agrária teoricamente definidos por um número de variáveis expressas em seu conteúdo e pela afirmação de que em nenhum país a reforma agrária correspondeu a um desses tipos de forma pura. São eles: Reforma agrária ou desenvolvimento agropecuário, reforma agrária tutelada, reforma agrária modernizadora, reforma agrária evolutiva e revolução agrária (MORAIS; PEREIRA, 2002).

O modelo da reforma agrária em curso no Brasil é o da **reforma agrária tutelada**. Primeiro, porque não elimina o monopólio da propriedade da terra, mas a colonização de terras inexploradas pertencentes ao Estado; segundo, porque beneficia os latifundiários parasitários que

utilizam a terra apenas para especulação financeira, com o pagamento de vultosas indenizações pelas terras desapropriadas. É a reforma agrária de mercado, em que a terra é comprada pelo Estado, seguindo o exemplo instituído no Brasil desde 1850, com a Lei de Terras; terceiro, porque estimula o desenvolvimento do capitalismo no campo, conservando a grande propriedade arcaica e semifeudal e as grandes propriedades voltadas à monocultura exportadora e controladas pelo capital estrangeiro. Esse modelo cria, ainda, uma camada de camponeses ludibriados pelas promessas de prosperidade ao receberem uma parcela de terra, o que detém as ideias revolucionárias no campo. Então, esse modelo de reforma agrária seria nada mais que uma distribuição de terras controladas pelo grande capital, ou seja, um ajuste estrutural aos interesses do capital monopolista na agricultura que vem se modificando com o avanço da tecnologia e avançando nas fronteiras agrícolas, como é o caso de Rondônia.

Muitos movimentos de camponeses sem terras surgiram no País a partir da década de 1980, a exemplo do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), e lutam pela reforma agrária dentro dos marcos do capitalismo burocrático, aceitam e defendem esse modelo de reforma agrária tutelada e toda a política dela decorrente.

Contrapondo-se a esse modelo historicamente fracassado de reforma agrária, desenvolve-se a revolução agrária no Brasil, por meio da ação radical da Liga de Camponeses Pobres, originada em Rondônia logo após o "Combate de Corumbiara", em 1995, e que hoje está presente em vários Estados. Ao contrário da luta desenvolvida pelos movimentos reformistas, a revolução agrária está condicionada à participação e organização das massas camponesas e operárias na transformação revolucionária no sistema político e econômico. A revolução agrária proposta na atualidade pelos camponeses é a de expropriar as terras do latifúndio como mecanismo de "descapitalizar" um grande mercado de especulação existente nos processos de desapropriação feitos pelo governo federal e organizar as massas para o processo revolucionário, em aliança com o proletariado.

A revolução agrária vem se processando no País com o lema "conquistar a terra, destruir o latifúndio, terra para quem nela trabalha", e é organizada pela Liga de Camponeses Pobres em várias partes do País, especialmente em Rondônia, como o inicio de uma revolução

democrático-burguesa de novo tipo ininterrupta ao socialismo, também denominada Revolução de Nova Democracia por Mao Tsetung (1975a).

Sobre a Revolução de Nova Democracia, a análise de Mao (1975a) é a de que, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Revolução Russa (1917), as revoluções democrático-burguesas integravam-se na velha categoria da revolução democrático-burguesa mundial da qual constituíam uma parte. Após esses eventos, as revoluções passaram para a categoria nova de revoluções democrático-burguesas, "[...] porque a primeira guerra imperialista mundial e a primeira revolução socialista vitoriosa [...] mudaram o curso inteiro da história mundial, fizeram-na entrar numa nova era." (MAO TSETUNG, 1975a, p.560). Para Mao Tsetung, a frente capitalista mundial ruiu na sexta parte do mundo e revelou que o capitalismo não pode sobreviver sem depender mais do que nunca das colônias e semicolônias. Nessa era se estabeleceu um Estado socialista que proclamou a disposição de apoiar o movimento de libertação de todas as colônias e semicolônias (MAO TSETUNG, 1975a).

> Nesta era toda revolução nas colônias e semicolônias dirigindo-se contra o imperialismo, quer dizer, contra a burguesia internacional, o capitalismo internacional, já não se integra mais nessa velha categoria de revolução democrático-burguesa mundial, mas sim numa categoria nova. Já não constitui uma parte da velha revolução mundial burguesa ou capitalista, mas sim parte da nova revolução mundial, a revolução mundial socialista-proletária. [...]. Embora tais revoluções nos países coloniais e semicoloniais, ainda que sejam fundamentalmente democrático-burguesas no seu caráter social, durante a primeira etapa ou degrau, e embora sua missão objetiva seja limpar a estrada para o desenvolvimento do capitalismo, elas já não são mais revoluções do tipo antigo dirigidas pela burguesia no intuito de estabelecer uma sociedade capitalista e um Estado sob a ditadura dessa burguesia. Elas pertencem ao tipo novo de revolução dirigida pelo proletariado e visando, na primeira etapa, o estabelecimento de uma sociedade de democracia nova e de um Estado de ditadura conjunta de todas as classes revolucionárias. (MAO TSETUNG, 1975a, p.560-561).

A burguesia nacional dos países coloniais e semicoloniais, por sua debilidade no campo político e econômico, por sua propensão a se conciliar com os inimigos da revolução, por estar associada ao latifúndio, de onde extrai a renda da terra, e por ter dificuldade de romper com o imperialismo e com as forças feudais, é incapaz de dirigir as revoluções democrático-burguesas nesse novo contexto (MAO TSETUNG, 1975a).

A natureza da revolução brasileira é democrático-burguesa de novo tipo porque, num país semicolonial, "[...] o alvo da revolução não é a burguesia em geral, mas sim a opressão estrangeira e o jugo feudal, que as medidas tomadas nessa revolução visam, em geral, não à abolição, mas sim a proteção da propriedade privada.", e, como resultado dessa revolução, a classe operária e as demais classes revolucionárias serão capazes de conduzi-la ao socialismo (MAO TSETUNG, 1979a, p.388).

> A revolução de democracia nova é parte da revolução socialista-proletária mundial, está resolutamente oposta ao imperialismo, isto é, ao capitalismo internacional. Politicamente, significa ditadura conjunta das classes revolucionárias sobre os imperialistas, traidores e reacionários [...]. Economicamente, tem o objetivo a nacionalização do grande capital e das grandes empresas dos imperialistas, dos traidores e dos reacionários, assim como a distribuição pelos camponeses das terras da classe dos senhores de terras, preservando ao mesmo tempo as empresas capitalistas privadas em geral e não liquidando a economia dos camponeses ricos. Desse modo, o novo tipo de revolução democrática, embora abrindo caminho ao capitalismo, cria as condições prévias do socialismo [...] é uma fase de transição cujo objetivo é acabar com a sociedade colonial, semicolonial e semifeudal e preparar as condições para o estabelecimento da sociedade socialista, quer dizer, é o processo duma revolução de democracia nova. (MAO TSETUNG, 1975a, p.530).

Quando a revolução agrária se propõe a entregar a terra para os que nela trabalham como início do processo de revolução de nova democracia, significa que:

> A terra para os que a trabalham significa a transferência da terra das mãos dos exploradores feudais para as mãos dos camponeses, transformação da propriedade privada dos senhores de terras feudais em propriedade privada dos camponeses e emancipação destes das relações agrárias feudais, tornando-se possível a conversão do país agrícola em país industrial. Por conseqüência o princípio de que "a terra para os que a trabalham" tem o caráter de uma reivindicação democrático-burguesa não proletária socialista. [...] A maioria esmagadora dos camponeses, isto é todos, excetuando-se os camponeses ricos, que arrastam a cauda do feudalismo, reivindicam ativamente a terra para os que a trabalham. (MAO TSETUNG, 1979a, p.389).

Portanto, quando o ideal da revolução agrária de "tomar todas as terras do latifúndio" é lançada entre os camponeses pobres, faz-se de forma conseqüente, apontando que o caminho das transformações estruturais no Brasil se iniciará no campo.

Como o processo da revolução brasileira pode se desenvolver no campo? Vimos como o sistema latifundiário herdado do secular sistema escravista, semicolonial e semifeudal engendrado pelo imperialismo inglês e depois pelo norte-americano contribuiu para desenvolver um capitalismo atrasado, burocrático, que mantém as relações mais atrasadas por meio do latifúndio e a entrega de nossa economia aos interesses do imperialismo, mantendo as relações semicoloniais. Formado a partir dessas relações, o capitalismo burocrático brasileiro possui muitas contradições, mas, conforme Albenzio Dias de Carvalho (2006), as contradições fundamentais são três. Vejamos:

> Como bem compreendemos, no Brasil existem muitas contradições de classes, mas aquelas que são as fundamentais são três: entre a imensa maioria da nação e o imperialismo; entre campesinato pobre, principalmente e sistema latifundiário; e entre proletariado e burguesia. São estas três porque as diferentes e fundamentais classes dominantes e dominadas do país, que em sua condição semicolonial, de oprimido pelo imperialismo, principalmente ianque, constitui-se um processo nacional incompleto. (CARVALHO, A., 2006, p.57).

Concordamos com o autor que a principal contradição de classe no Brasil é a contradição campesinato pobre e latifundiários. Esta contradição só pode ser resolvida com a revolução, que na etapa atual há de se realizar como revolução democrático-burguesa de novo tipo, agrária e anti-imperialista, como explica Albenzio Dias de Carvalho (2006, p.57):

> Segundo as leis gerais do desenvolvimento econômico-social do país, a revolução caracteriza-se por ser nacional democrática, agrária antifeudal e antiimperialista ininterrupta ao socialismo. Tem duas etapas que se processam de forma ininterrupta, sendo que a primeira demanda resolver as contradições entre campesinato e sistema latifundiário, e entre nação e imperialismo, em que confiscar o capitalismo burocrático é a chave para assegurar sua passagem ininterrupta para a segunda etapa. E nesta dar solução cabal à contradição entre proletariado e burguesia monopolista.

Por isso, a questão agrária se impõe como o mais importante elemento para compreender a sociedade brasileira e a luta de classes que nela se processa na atualidade. É uma questão objetiva, que envolve milhões de camponeses pobres. O que tem levado os camponeses à luta não é outra coisa senão a posse individual da terra para alimentar seus filhos. A terra é o motor da luta de classes no campo. Do ponto de vista do socialismo, buscar a propriedade da terra é reacionário, mas do ponto de vista democrático-burguês é revolucionário, pois representa a destruição do latifúndio semifeudal. A luta pela terra agudiza as contradições e a luta de classes e choca os camponeses com os governos burgueses-latifundiários, desenvolve sua consciência revolucionária e sua aliança com a classe dirigente da revolução, o proletariado.

A semisservidão é um aspecto-chave das relações de produção que se estabelecem no campo. Quando nos referimos à semifeudalidade no campo brasileiro, o fazemos com base nos dados oficiais que a demonstram claramente. O Relatório Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008, publicado pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* – IPEA (fundação pública federal vinculada à

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República), em 29 de março de 2010, e o último Censo Agropecuário do IBGE (2006), divulgaram que, somando os "sem rendimento" com os que têm um rendimento mensal de meio salário mínimo, temos 59% da população geral do campo vivendo abaixo da linha da pobreza. Apenas 9% do total de trabalhadores do campo têm contrato de trabalho; quase metade destes são temporários e as principais empregadoras são as pequenas propriedades, destacando os laços de parentesco entre proprietários e produtores.

A marca mais profunda da semifeudalidade encontra-se nas formas precárias de acesso à terra. Conforme o Relatório do PNAD 2009, assim como os dados do Censo Agropecuário do IBGE/2006, 30% dos camponeses trabalham como parceiros, arrendatários, posseiros, meeiros e outras categorias de trabalhadores submetidos às relações mais atrasadas e rudimentares. As grandes propriedades são consideradas "modernas empresas capitalistas", mas as relações de trabalho não o são. O trabalho assalariado no campo não tem características capitalistas e os latifúndios empregam pouca mão-de-obra, geralmente informal, como o trabalho dos diaristas, chamados no Brasil de "boias-frias." Os camponeses que trabalham temporiamente, sem carteira assinada, "moradores", "agregados", peões, meeiros e parceiros, vivem numa situação de ausência de autonomia econômica, são subordinados aos grandes proprietários de terras, que, numa relação coronéis *versus* vassalos, exploram sua força de trabalho enquanto renda-produto. Essas relações confirmam o atraso e a fragilidade das relações de trabalho capitalistas. A partir da década de 1960 houve a tentativa de superestimar a quantidade de assalariados no campo, por meio dos censos efetuados, como forma de ocultar as relações de semifeudalidade (GUIMARÃES, 1996). Quanto à produção, o Relatório do PNAD/2009 afirma que os camponeses não têm autonomia e sua produção é controlada pelos agentes externos.

O monopólio da terra garantido ao latifúndio semifeudal, sua interferência no Estado, manifestada por meio da política econômica e da espoliação do campesinato, associados à sua relação direta com o imperialismo, caracterizam a questão agrária em nosso País. A ligação com o imperialismo é confirmada pela destinação da produção agrícola para o mercado externo, onde a dependência frente aos países consumidores

dos produtos primários brasileiros garante a constante pressão exercida pelos monopólios estrangeiros na produção agrícola. Esta pressão, associada a uma política estatal de proteção ao latifúndio, é "transferida" à exploração dos camponeses e à população em geral.

A análise da realidade do campo brasileiro, confirmada pelos dados oficiais, nos permite confirmar os três aspectos da semifeudalidade: grande propriedade, semisservidão e gamonalismo (coronelismo). Os dados analisados demonstram que a semifeudalidade está presente em todos os estabelecimentos, tanto nas pequenas e médias propriedades como nos latifúndios.

Identificamos que tanto a agricultura em larga escala que se processa nos grandes latifúndios quanto a agricultura camponesa, embora sejam projetos antagônicos, servem ao capitalismo burocrático. São dois campos ideológicos e dois territórios distintos, mas interligados pela mesma lógica capitalista. Por isso, ao tomar as terras do latifúndio, o movimento camponês revolucionário busca compreender a essência dessa contradição entre agricultura capitalista e agricultura camponesa. Tanto a agricultura camponesa quanto a agricultura capitalista se subordinam ao capital. Na agricultura camponesa só aparentemente o trabalho do camponês é autônomo, porque o capital não alterou a realidade da propriedade da terra nem as relações de produção e continua apropriando-se de todo o excedente produzido pelos camponeses, transferindo-o para as classes capitalistas dominantes. A produção familiar não é apropriada por quem a produziu, mas pelo capital expresso no sistema de circulação de mercadorias. A consequência dessa dominação pelo capital é a incapacidade de acumulação, tipicamente semifeudal, o que expressa o quadro de pobreza existente.

Fica claro, assim, que a luta camponesa não é uma luta contra o "agronegócio", como se ele fosse um fim em si mesmo. Não há luta contra o capital isolada de todos os processos de dominação. Quando os movimentos oportunistas do campo defendem a reforma agrária e lutam contra o capital, defendendo a agricultura camponesa, estão apenas lutando para serem inseridos no capitalismo. A luta revolucionária que se trava no campo não é pela inclusão dos camponeses no capitalismo burocrático, é contra o latifúndio e o imperialismo que o sustentam e que avança a cada dia, controlando o território brasileiro, especialmente da Amazônia.

É nesse contexto de dominação imperialista que se encontra a educação do campo. No Brasil a educação nunca foi prioridade do Estado, mas, em relação ao campo, a situação é muito mais grave, como observamos no breve histórico da educação do campo desenvolvido nesse trabalho. As principais iniciativas de educação do campesinato apresentaram uma influência direta do imperialismo norte-americano.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PERMISSÕES DO ESTADO BRASILEIRO

A educação no Brasil nunca foi prioridade do Estado, mas em relação ao campo a situação é muito mais grave, como veremos no breve histórico que se segue, no qual tentaremos elencar as principais iniciativas de educação do campesinato.

A educação do campo foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época.

No período colonial, a educação jesuítica tinha por objetivo difundir a fé e a doutrina católica e se destinava apenas à classe dominante, representada pelos senhores de engenho. A educação buscava fazer da classe dominante brasileira uma caricatura da nobreza portuguesa.

No período de 1534 a 1850, a educação, com uma concepção elitista, esfacelada, de "aulas avulsas", que "excluía da escola os camponeses, os negros, os índios e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos", porque a economia semifeudal e semicolonial não necessitava sequer da educação primária. O Estado se encarregou de manter apenas a instrução superior com o objetivo de referendar a posição social, política e econômica da classe dominante (FREIRE, A., 1989, p.57).

Breve histórico da educação do campo no Brasil – 1920 a 1980

A origem da chamada "educação rural" no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo. Entretanto, essa pasta foi extinta entre 1894 e 1906. Foi reimplantada em 1909, como instituição de ensino para agrônomos (PASSADOR, 2006). O governo republicano pretendia modernizar o País e acreditava que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas. Foi assim que se iniciou a escola no campo (LEITE, 1999).

A Europa vivia os ventos da modernidade, momento em que a burguesia apresentava a visão de que "todos os homens são cidadãos" e que para alcançar essa "cidadania" era necessário que a educação fundada na "pedagogia da essência" fosse universalizada. Segundo Saviani: "A burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência com um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo.", e "[...] é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas de ensino e vai advogar a escolarização para todos." (SAVIANI, 2007c, p.38).

A nova ordem capitalista, que reivindicava "igualdade para todos", precisava se estabelecer. Assim, a educação passa a ser um dos pilares centrais na consolidação da democracia burguesa (SAVIANI, 2007c). Mas, com o passar do tempo, as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista, as contradições de classe, colocam em risco a hegemonia da burguesia, que muda essa visão de igualdade entre os homens propagada pela "pedagogia da essência" para a "pedagogia da existência", segundo a qual [...] os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença dos homens [...], há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (SAVIANI, 2007c, p.41).

Dessa forma, a educação passa a se utilizar do ideário das "diferenças" para justificar e legitimar as desigualdades sociais e os privilégios da burguesia.

Os camponeses eram os "diferentes". Eram vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene, estereótipos que permanecem até os dias de hoje. Os camponeses eram considerados como um dos principais entraves para o progresso. Era preciso civilizar esses "selvagens" e "salvá-los" da ignorância. Era preciso, portanto, uma educação que os domesticasse dentro do ideário burguês. Garcia (2006, p.26, grifo do autor) mostra como o camponês era visto:

> Outro exemplo bastante pertinente neste caso, que esclarece sobre os valores que estavam vinculados ao homem do campo, é o conhecidíssimo personagem de Monteiro Lobato – "*Jeca Tatu*" – criado em 1914, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução* (LOBATO, 1994). Nas mais variadas formas, esta imagem se cristalizou como descrição fiel do homem do campo. Numa análise bastante parecida a de Saint Hilaire citado por Brandão (1983), Monteiro Lobato caracteriza o homem camponês de forma estereotipada. Ao publicar o artigo *Velha Praga*, em 1914 e, logo depois, ainda em 1914, *Urupês*, Monteiro Lobato tornou pública a forma como o homem do campo era visto por grande parte do grupo social portador de uma cultura letrada e urbana. No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, "ignorante", inibido, fora da moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de "Jeca", de "caipira" ou mesmo de "Jeca Tatu", associações que estão ligadas à criação do escritor. Diante disto pode-se perceber que esta é a forma como a imagem do homem do campo foi instituída no imaginário social – uma representação negativa e discriminadora. Esta imagem negativa, porém, não era a única.

Um imenso preconceito foi desenvolvido acerca do camponês e de seu modo de vida, inclusive na literatura brasileira. Sua caracterização como parasita improdutivo e sem higiene fincou-se no imaginário

popular e ainda hoje o camponês é visto como protótipo do Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, em 1914.

Até os anos de 1920 não havia uma preocupação do Estado brasileiro com a escolarização da população camponesa, pois se entendia que o trabalho manual executado por ela não necessitava de escolarização. Nos primeiros anos da República, embora a população rural fosse mais de 80% da população brasileira, a educação não alcançava o campo, conforme explica Leite (1999, p.14):

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'.

O percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística era de 75%. Nessa época havia poucas "escolinhas" no campo e sua qualidade era questionada. Conforme Leite (1999, p.28), a sociedade brasileira só despertou para a educação do campo a partir dos anos de 1910-1920, "[...] por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo."

Diante dessa realidade, surge, em 1920, o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de ***Ruralismo pedagógico***[21]. O "Ruralismo pedagógico", segundo Maia (1982, p.27), era um "[...] movimento que defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo." e tinha por objetivo conter o êxodo rural.

> [...] Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear

[21] Destacavam-se como defensores do ruralismo pedagógico Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres.

> a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte. [...] (CALAZANS et al., 1993, p.18).

O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades.

> O ruralismo ganha espaço na sociedade brasileira de então, caracterizando-se por ser uma ideologia que pregava e se fazia a partir da aversão ao industrialismo e ao urbanismo. Originário do domínio coronelista, o ruralismo sustentava-se em idéias que contrapunham os mundos campesino e citadino. Tal visão situava a vida campesina como lócus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social. (ARAÚJO 2007, p.36).

Esse movimento defendia uma educação diferenciada, com currículo e metodologias específicas para a educação do campo. Dever-se-ia "[...] clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural." (CALAZANS et al., 1993, p.17).

A visão romântica de que o Brasil era um país de vocação agrária foi a base ideológica que sustentou os objetivos educacionais desse movimento, dentre os principais o de "fixar" os camponeses no campo (CALAZANS et al., 1993) e o de "[...] preparar indivíduos, oferecendo-lhes a eficiência material e a ideologia do poder constituído." (PRADO, 1982, p.60).

A República precisava construir uma identidade nacional, uniformizar a cultura da população e um dos instrumentos seria a educação dos camponeses, uma vez que o campo estava repleto de imigrantes trabalhando na produção cafeeira. A oligarquia rural foi forçada a admitir a necessidade de escolarização para os camponeses a fim de preservar seus interesses, pois naquele período a monocultura da cana-de-açúcar não necessitava de mão-de-obra especializada, mas a partir da monocultura

do café ela se tornou necessária, além da industrialização que surgia para se opor a essa estrutura agrária hegemônica.

Desde os anos de 1920 se estendia e se fortalecia a migração dos camponeses para a cidade, em busca de trabalho na indústria. As cidades inchavam e os problemas sociais se tornavam cada vez mais graves. Essa preocupação com a migração campo-cidade foi um dos fatores que despertaram o interesse de intelectuais burgueses e de setores das oligarquias rurais e os levaram a enxergar a educação do campo. A migração dos camponeses para a cidade incomodava as classes dominantes urbanas, além dos altos índices de analfabetismo, que envergonhavam o País, especialmente os intelectuais.

Mesmo com acirrada dicotomia entre os setores agrário-exportador e urbano-industrial, a República Velha buscava o objetivo de colocar o Brasil na modernidade do século XX e a escolarização era uma das principais características de uma nação moderna. Até então, a educação tinha sido oferecida apenas a um pequeno grupo de privilegiados, concentrando-se nos centros urbanos.

Na verdade, essa "preocupação" com a educação do campo não era mais que a busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência, etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças produtivas. Além disso, até 1930 2/3 da população residia no campo, que estava repleto de contradições.

O nacionalismo crescia nos meios intelectuais da época, com a defesa da brasilidade, de valores cívicos, etc. Conforme Araújo (2007), as primeiras manifestações nacionalistas foram percebidas no campo educacional, já que o desenvolvimento cultural era um pressuposto fundamental do desenvolvimento socioeconômico brasileiro. Brandão explica que, "[...] neste clima de euforia, a escolarização no campo passou a ser concebida como "salvadora da pátria". O espaço vivido incorporava os desencontros de uma nação em fase de desenvolvimento, onde se imprimia um estilo de vida ruralista cujo interesse básico centrava-se no comércio do café e na manutenção do poder." (BRANDÃO, 1997, p.44).

Redentora, capaz de tudo, inclusive, de conter essa intensa migração e evitar o colapso urbano, a educação deveria:

> [...] dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação [...]. Educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite, com autoridade para promovê-la. (CARVALHO, M., 1989, p.9).

A preocupação com a educação surge num momento de muitas contradições na sociedade brasileira, num momento em que a luta de classes se acirrava, que movimentos de resistência surgiam em todos os setores. A década de 1920 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. Foi nesta década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927), etc.

No período de 1920 a 1935 houve mudanças na estrutura socioeconômica e política. Havia um jogo de forças na política internacional. A Inglaterra, que desde os tempos do Império era a principal credora do Brasil e financiava a política agrária, não conseguiu firmar sua primazia depois da Primeira Grande Guerra Mundial imperialista, perdendo o espaço de controle da economia brasileira para a nova potência mundial que surgia, os Estados Unidos da América.

Até o final da República Velha, 72% da receita de exportação provinham exclusivamente do café, apesar das constantes crises de superprodução. Com a crise econômica de 1929, os preços do café desabaram e instalou-se uma crise política. As transformações econômicas exigiam mudanças na superestrutura do País.

Esse "otimismo pedagógico" que radicava a educação como redentora se originou da introdução no País do ideário da Escola Nova, que, criticando a escola tradicional, propunha novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem com base na experimentação e na observação, ou seja, no "estudo do meio". Em 1932, 26 educadores publicaram essas concepções por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, inspirado na obra do americano John Dewey. O documento, que reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais, defendia educação para todos, pública, obrigatória e laica, que eram as aspirações do liberalismo burguês.

Todas essas "aspirações" eram formuladas na esfera do novo poder hegemônico sobre nosso País, o imperialismo norte-americano, que lançava aqui sua base ideológica. O ideário da Escola Nova como centro ideológico da pedagogia liberal fincou suas raízes de forma profunda na educação brasileira. Ao final da Primeira República já havia conseguido sufocar a Pedagogia socialista e a Pedagogia libertária (anarquista), que tinham forte experiência no meio operário e foram duramente reprimidas pelo governo Vargas.

A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Embora o Ruralismo pedagógico defendesse a educação para os camponeses desde a década de 1920, somente a partir de 1930 é que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico, como explica Leite (1999, p.29):

> O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomaria posições mais arrojadas.

Segundo Paiva (1987), foram organizadas duas frentes na educação: uma para conter a migração, outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades. Essa política de "volta aos campos" do governo Vargas justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. A população do campo diminuía. Segundo o Censo de 1940, 69% da população brasileira residia no campo e 31% na cidade. A educação era precária não só no campo, mas também na cidade, pois apenas 30% da população brasileira em idade escolar estava matriculada.

A pressão pela ampliação da oferta do ensino público se acentuou, culminando com a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, que discutiu "[...] as grandes diretrizes da educação popular no Brasil, com a preocupação central a intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional." (XAVIER, 2002, p.17).

Conforme Paiva (1987), ainda em clima de Ruralismo pedagógico, inicia-se, em 1933, a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. Em 1935, ocorre o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribui para a fundação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural. Essas discussões acabaram influenciando a Constituição Brasileira de 1934, que dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Traz uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, e quanto à educação do campo, no artigo 156, parágrafo único, determina (BRASIL, 1934): "Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual." A legislação avançou no sentido de assegurar a ampliação de recursos para a educação dos camponeses, mas essa orientação não saiu do papel.

No Estado Novo, período marcado pela ditadura de Getúlio Vargas, a preocupação com a educação do campo ganhou materialidade com a implantação dos primeiros programas para a educação do campo. Estes programas estavam vinculados a alguns interesses, servindo ao capital internacional e à concretização do processo de urbanização e industrialização iniciado com a Proclamação da República (LEITE, 1999). Dentre os interesses do governo, da burguesia burocrática em ascensão e do imperialismo em oferecer a educação no campo, apontamos os seguintes:

a) A escola passou a ser vista como importante na transmissão da cultura e do conhecimento, por isso deveria ser utilizada como instrumento de veiculação dos valores nacionalistas do Estado Novo;

b) O governo de Getúlio Vargas e a burguesia burocrática que comandava o País, já sob as rédeas do imperialismo norte-americano, tinham uma grande preocupação com a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização.

Dessa forma, o Estado Novo criou, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de "expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais". O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se o papel da educação como canal de difusão ideológica. "Era preciso alfabetizar

sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo." (MAIA apud LEITE 1999, p.31).

Segundo Paiva (1987), o governo Vargas, além de assumir a educação como um aparelho ideológico forte, colocou-a inteiramente a serviço dos interesses do imperialismo. Prova disso foi a constituição fascista do Estado Novo de 1937, que trazia uma orientação político-educacional voltada aos interesses capitalistas, sugerindo a educação como preparadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho capitalista. Se a Constituição anterior ressaltava a educação como direito público, a de 1937 dispõe que a arte, o ensino e a ciência fossem oferecidos por indivíduos ou associações particulares, tirando o dever do Estado com a educação. A gratuidade e a obrigatoriedade foram mantidas apenas para o ensino primário e para o ensino manual em escolas normais primárias e secundárias. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes dominantes, e o trabalho manual (enfatizando o ensino profissional), para os operários e camponeses. Dentre as diversas ações para atender a esse objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado foram criados, na década de 1940, instituições como SENAI e SENAC. Nas cidades esse plano foi muito mais fortalecido, visto que era preciso formar trabalhadores para a indústria que avançava a passos largos. Portanto, era preciso investir na educação das classes populares (LEITE, 1999).

A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada e impôs interesses sociais, culturais e educacionais das classes dominantes brasileiras como fundamentalmente os mais relevantes para todo o povo brasileiro. Já não havia a preocupação com a construção da identidade nacional. Todas as discussões sobre educação estavam vinculadas à política externa norte-americana.

Os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano começavam a se interessar cada vez mais pela educação do campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de lutas camponesas. Vale assinalar que, na República Velha e no governo Vargas, explodiram, pela via militar, muitas lutas dos camponeses contra as oligarquias rurais, como

Canudos, Contestado, Pau de Colher[22] e outras, além de levantes de operários e camponeses sob a orientação do Partido Comunista, como a Coluna Prestes, o heróico Levante de 1935, etc. Nas décadas seguintes, as importantes e combativas Ligas Camponesas causavam grandes preocupações à burguesia burocrática-latifundiária, com as tomadas de terras e a organização de frentes guerrilheiras.

Em outubro de 1945, foi firmado um acordo entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação. Conforme Mendonça (2007), este acordo possibilitou desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; facilitou o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola e possibilitou que fossem programadas atividades no setor da educação rural, do interesse de ambas as partes contratantes, que em nada serviram para escolarização da população, mas para o que Leite (1999) chama de educação informal.

Para dar conta desses objetivos, foi criada a "Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais" (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura a partir de 1947. Conforme Mendonça (2007), as ações do CBAR foram implantadas em especial no Norte e Nordeste do País e se materializaram principalmente na Fundação de "Clubes agrícolas" que funcionariam junto às escolas primárias do campo e na criação de centros de treinamento. Esses Clubes agrícolas já haviam sido implantados em 1942, mas o CBAR os fortaleceu e institucionalizou, financiando seu funcionamento. Só no primeiro ano de criação do CBAR foram fundados 38 centros de treinamento, com 1000 matriculados, sendo multiplicados nos anos seguintes. Mas, dentre as ações, as que mais marcaram e definiram a educação do campo foram mesmo os Clubes agrícolas, destinados ao ensino técnico e vocacional para formar trabalhadores rurais, as chamadas "Escolas do trabalho". Esses clubes funcionavam em anexo às escolas primárias do campo, que eram vinculadas ao Ministério da Educação, enquanto seus apêndices, os Clubes agrícolas, se vinculavam ao Ministério da Agricultura (MENDONÇA, 2007). As escolas agrícolas se proliferaram rapida-

[22] O movimento de Pau de Colher ocorreu no município de Casa Nova-BA no período de 1934/1938.

mente. Segundo a autora, em 1947 havia 1450 unidades e em 1958 já se somavam 2183 registradas junto ao Ministério da Agricultura. Difundiam "o amor à terra", o "gosto pelas atividades produtivas". Eram, na verdade, a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses das classes dominantes. Eram escolas sobre as quais o imperialismo financiador e gestor tinha total controle.

Completamente submissa aos interesses do imperialismo norte-americano e ao capital presente no campo, a nova Constituição Brasileira de 1947 mantém a obrigatoriedade do ensino primário e faz voltar o preceito liberal de que a educação é "direito de todos," baseado nos princípios da Escola Nova norte-americana, já consolidada na ideologia educacional brasileira. Propõe que a educação do campo seja transferida para a responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas), sendo elas obrigadas a financiá-las, como expressa o Capítulo II da educação e cultura, Artigo 166, inciso III: "[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes." (BRASIL, 1947). Quanto à obrigatoriedade do ensino, obriga as empresas industriais e comerciais a oferecerem ensino aos trabalhadores menores em forma de cooperação e exime as empresas agrícolas dessa responsabilidade.

A submissão às orientações do imperialismo levou o governo brasileiro a privatizar de vez a educação do campo. O Estado deixa de oferecer educação elementar como um direito aos camponeses e a delega à iniciativa privada. Logicamente, a educação se tornou ainda mais precária e ausente no campo.

Em 1953, foram firmados novos tratados de cooperação técnica entre Brasil e EUA que resultaram na "Campanha Nacional de Educação Rural" (CNER) e no "Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos" (ETA).

A CNER, criada pelo Decreto nº. 46.378, de 7 de julho de 1959, estava, conforme texto do próprio decreto, "[...] voltada para o desenvolvimento econômico e para a melhoria das condições do nível de vida das populações nordestinas" e para "a organização de uma missão rural de educação, a construção, instalação e funcionamento de um centro de treinamento destinado a técnicos, auxiliares e líderes rurais,

e instalação e financiamento ou custeio de uma emissora de educação rural e de duzentas escolas radiofônicas." (BRASIL, 1959).

Segundo Paiva (1987), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER – 1952 a 1963), orientada pelo imperialismo norte-americano, deveria alfabetizar os camponeses. Muitas missões foram instaladas pelo interior do País, além de centros de treinamento para professores leigos e, ainda, preparação dos filhos dos camponeses para atividades agrícolas (PAIVA, 1987). Segundo a autora, o objetivo da CNER era contribuir para a evolução dos camponeses, despertando neles o espírito comunitário, os valores humanitários, o sentido de suficiência e responsabilidade para que não houvesse tantas diferenças entre campo e cidade (PAIVA, 1987). Outro objetivo era desenvolver uma educação sanitária, de higiene, alimentação, etc. que prevenisse epidemias de doenças e reduzisse a mortalidade infantil. O grupo de trabalho era composto por médicos, enfermeiras, sanitaristas, veterinários, assistentes sociais e operadores de rádio e cinema. Sua ideologia principal era a modernização do campo e o desenvolvimento comunitário, ou seja, submeter o campo brasileiro aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura e oferecer alternativas à população camponesa, neutralizando-a e afastando-a das organizações de luta como as Ligas Camponesas, que proliferavam. Deste programa surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos.

Esses acordos firmados com o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura (MA), conforme Mendonça (2007), "[...] inauguraram uma nova modalidade de "cooperação bilateral" baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém criado Serviço Social Rural do MA (1955)." Os programas educacionais suplantaram a escola e avançaram para a assistência técnica, que seria um veículo, também poderoso, para inculcar a ideologia dominante, aplacar as lutas no campo e alcançar os interesses imperialistas de controlar o campo brasileiro.

O Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) também avançou concomitantemente aos programas educacionais, fortemente articulados entre eles. O ETA firmou 58 convênios com 80 entidades públicas e privadas (associações de crédito e assistência rural) para oferecer assistência técnica aos camponeses, na forma da ainda hoje chamada *Extensão Rural*, com a ideologia norte-americana de "comu-

nidades", "associativismo", etc. Nesse período foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje EMATER, que também investiu no Programa de Extensão Rural, objetivando o combate à carência, à subnutrição e às doenças (LEITE, 1999). Os principais líderes locais eram iludidos e cooptados com aquele ideário liberal. Foi uma forma de ludibriar e desmobilizar os trabalhadores rurais, uma vez que esse foi o período de mais intensa efervescência dos movimentos sociais e sindicais no campo brasileiro. A função desses programas de educação do campo era uma forma de "[...] redirecionamento imprimido na 'cooperação cultural' norte-americana." (MENDONÇA, 2007).

Esses programas de extensão rural, conforme Leite (1999), tinham um caráter político, pois se pretendia combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que se evidenciava no Brasil e em toda a América Latina e os movimentos organizados de trabalhadores. No campo social, visava conter os movimentos migratórios internos, como o êxodo rural, que inchava as periferias das cidades, e atender parte da reivindicação dos camponeses, que se organizavam cada vez mais e precisavam ser controlados, calados com algumas migalhas. No âmbito cultural se devia ter um controle severo da ideologia das massas camponesas, que rejeitavam as ideias burguesas. No campo econômico, os programas deveriam dar sustentação ao processo de industrialização e atrelamento da economia brasileira aos grandes grupos econômicos multinacionais. Mas o principal objetivo era atender substancialmente aos interesses do imperialismo norte-americano, garantindo o processo de dependência do Brasil aos seus ditames. Isto se afirma devido à listagem de patrocinadores citados pela autora: AID, ICA, Aliança para o Progresso, Fundação Rockfeller, Fundação Kellog, etc.

As políticas educacionais existentes até então não resolveram os problemas da educação do campo, que continuou marginal, representando um pequeno percentual, se comparada à educação urbana. Continuou sendo vista como atrasada e tradicional (CALAZANS et al., 1981). Os programas de educação rural informal (educação comunitária) desenvolvidos pela extensão rural não atendeu aos anseios dessa população. Além do mais, tirou o foco da necessidade de educação formal. Pelo contrário, era uma educação que reforçava o preconceito, a visão de um campesinato ignorante, sem higiene e sem projeto de vida. Calazans

et al. (1981) afirma, ainda, que os resultados dos programas governamentais foram o fortalecimento da dominação, da discriminação sociocultural e do aumento da dependência econômica dos camponeses em relação a esses projetos.

Conforme Leite (1999), nas décadas de 1960 e 1970 a SUDENE, SUDESUL, INCRA e SUDAM tinham todas algumas linhas de financiamento com o mesmo objetivo de "fixar" os camponeses no campo e conter o avanço das lutas camponesas que se alastravam por todo o País.

Todas essas medidas educacionais não serviram para "fixar" os camponeses no campo. Em 1940 foi a política de Vargas, orientada pelos norte-americanos, chamada de "Marcha para o Oeste", que expandiu a fronteira demográfica brasileira para o Centro-Oeste. A partir da década de 1960 o Brasil mergulha na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres para engrossar o exército de reserva nas portas das fábricas. A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho. A partir desse período, como já vimos, projetos oficiais de colonização levaram milhares de camponeses de todo o País para a Amazônia.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024, que conferia aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação primária e média. Ao Município cabia: "Construir escolas, contratar e capacitar professores e definir a gestão pedagógica." (BRASIL, 1961). Isto não acontecia na maioria dos municípios brasileiros. Foi uma lei completamente omissa em relação à educação do campo, que ficou sob a responsabilidade dos municípios e foi se tornando cada vez mais precária e submissa aos interesses de mercado.

A partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos camponeses. Em vez de "fixar" o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a "modernização da agricultura". Inicia-se o processo de "expulsão" dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a "modernização da agricultura", foi decretado o fim do

campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria.

Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permaneceu a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. O Brasil, até 1970, esteve com uma educação do campo sob o gerenciamento da iniciativa privada, não havendo, então, nenhuma política pública até aquele momento para escolarizar a população do campo. Os camponeses, por meio dos movimentos populares, exerciam pressão sobre o governo, ao mesmo tempo em que recorriam a alternativas como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base[23], etc.

Para se contrapor a esses movimentos de educação popular, o regime militar, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), criou o Mobral, que funcionou até 1985. Propunha-se a fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização que não atingia os níveis adequados. Esse programa chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades.

Não tendo o Mobral atingido o seu objetivo e os dados de analfabetismo no campo continuando altíssimos, o governo criou especificamente para o campo o Edurural, mais um programa financiado pelo Banco Mundial, que funcionou de 1980 a 1985. Este programa foi implantado no Nordeste. Assim como o Mobral, se configurou como instrumento ideológico do regime militar (LEITE, 1999).

A Lei 5.692/71 (a LDB dos militares) disciplinou a estruturação do ensino de 1º e 2º graus e tratou da educação do campo no seu artigo 49:

> Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a

[23] O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado no ano de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), período em que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando, por meio de Círculos de Cultura que vão dar origem aos Centros Populares de Cultura (CPCs), difundidos por todo o País por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes).

> instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971).

Porém isso demandava investimento em transportes e construção de escolas. Quem o faria, os proprietários? Letra morta. Isto não ocorreu, pois mais uma vez o Estado não cumpriu seu papel, mas o delegou, como de costume, à iniciativa privada. Mas o golpe maior dessa lei foi determinar a progressiva responsabilidade dos municípios com a educação do campo, conforme o artigo 58. Essa lei assegurava, a todos os brasileiros, pela obrigatoriedade, oito anos de escolarização fundamental (obrigatoriedade atrelada à faixa etária dos sete aos 14 anos), mas não garantia recursos suficientes para oferecê-la. Esse é o período dos chamados "acordos MEC/USAID", quando se fortalecem ainda mais as relações entre o Ministério da Educação com o imperialismo norte-americano, por meio de seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1996).

A educação do campo existente até 1980 se limitava a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existia no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas em que as crianças e jovens teriam de se deslocar a longas distâncias para terem acesso à escola, pois os objetivos do imperialismo nas últimas décadas é esvaziar o campo, principalmente na Amazônia.

A crise do capitalismo e a educação nos países semicoloniais a partir da década de 1990

Para empreender a análise da sociedade atual numa perspectiva dialética procuraremos conhecer as leis que regem os fenômenos a partir dos estudos dos fatos concretos, do movimento do real em seu conjunto. Por isso entendemos que as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 devem ser analisadas no contexto geral do capitalismo.

Nossa análise partirá da crise do Estado capitalista, que se acirrou em toda sua dimensão a partir da década de 1970. Primeiro é preciso

destacar que as crises são cíclicas e estamos vivendo o imperialismo, a fase superior do capitalismo. Nesta fase, como bem explicou Lênin, o capitalismo está agonizante, em decomposição: "De tudo o que dissemos sobre a essência econômica do imperialismo deduz-se que se deve qualificá-lo de capitalismo de transição ou, mais propriamente, de capitalismo agonizante." (LÊNIN, 1979, p.125). Portanto, essas crises são estágios de um fim mórbido e doloroso do capitalismo, que lança mão de todas as estratégias de dominação que lhe assegure mais lucros e lhe dê maior sobrevida.

Desde seu surgimento o Estado capitalista luta para controlar as crises cíclicas que o abatem. Uma das grandes crises do capitalismo ocorreu em 1929, com a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque e a Grande Depressão, que levaram estudiosos do capitalismo, como Lord Keynes, a formular uma teoria sobre a importância do Estado no planejamento econômico. A *Teoria geral do emprego, juros e dinheiro* (1936), ao questionar a organização tipo *laissez faire*, pretendia "salvar" o capitalismo do colapso por meio da implantação de políticas de pleno emprego e taxas de crescimento. Tinha como contraponto uma economia organizada pelo taylorismo-fordismo, a produção em série e o compromisso da relação do Estado com as empresas e os sindicatos, o que gerava críticas por parte dos teóricos capitalistas mais exaltados, que se posicionavam radicalmente contra a intervenção do Estado (SAVIANI, 2005).

Após a Segunda Guerra Mundial se travou uma forte disputa entre dois campos ideológicos, representados pelo capitalismo e pelo socialismo. As lutas sociais avançavam e as conquistas de direitos fundamentais ganhavam corpo em todo o mundo, sob a direção dos comunistas. O socialismo era uma ameaça constante ao capitalismo hegemônico. Assim, as ideias de keynes passaram a ser a referência teórica fundamental e deram suporte para a formação dos Estados de bem-estar social, caracterizados pela intervenção na economia. O Estado de bem-estar social ou *welfare state*, como é mais conhecido, ganhou terreno no período do pós-guerra, garantindo em muitos países industrializados um conjunto articulado de direitos sociais como educação, saúde, aposentadoria, etc., como resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista, diante do avanço do socialismo. A análise de O'Connor (1977) sobre o *welfare state* destaca a existência

de duas funções estatais: acumulação e legitimação, que correspondem em gastos de capital social, divididos em investimento social destinado a aumentar a produtividade dos trabalhadores, consumo social destinado a baixar os custos da reprodução da força de trabalho e as despesas sociais destinadas a resolver os problemas relacionados à acumulação, garantindo harmonia social. É, portanto, a velha forma de colocar o Estado a serviço dos interesses do capital.

Contrapondo as ideias de Keynes, Friedrich Hayek, com o apoio de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e Kohl (Alemanha), conseguiu, na década de 1990, disseminar pelo mundo um novo modelo de reestruturação do capitalismo conhecido como **neoliberalismo**, que nada mais é do que a materialização da agonia do imperialismo em sua fase superior em decorrência de seu processo de decomposição.

Ao ser duramente contrário à intervenção do Estado na economia, Hayek aponta que o único caminho para manter o capital vivo em sua crise estrutural é mantendo o acúmulo de capital, em detrimento do aumento do fosso entre os mais ricos e os mais pobres e da fome e da miséria da população. Com a restauração do capitalismo monopolista privado na União Soviética e no Leste Europeu, essa nova ordem internacional neoliberal proclamada no "fim da história" e na "inevitável vitória" da economia de mercado e da democracia burguesa declarou a "morte do socialismo". A pressão imperialista sobre os trabalhadores de todo o mundo a partir de então tem sido implacável e se materializa na reestruturação do sistema produtivo mundial via formação de grandes blocos econômicos, privatização dos setores estratégicos da economia, fusão de grandes empresas (centralização de capitais), desregulamentação dos mercados, extinção de fronteiras nacionais e investimentos tecnológicos, elevação das taxas de juros, congelamento de salários, etc.

A crise que hoje abate o capitalismo é uma crise estrutural sem precedente: crise de superprodução, existência de grande massa de capital financeiro especulativo (parasitário), choques incessantes entre as políticas imperialistas por meio das guerras comerciais, ofensivas neocolonizadoras sobre as semicolônias e a explosão do desemprego. Esgotou-se o ciclo de crescimento do período pós-guerra e tornou-se necessário substituir a política de gastos do Estado e de seu modelo de desenvolvimento por um outro modelo (neoliberal), incentivando a abertura comercial, a privatização das empresas estatais e a desregula-

mentação dos direitos trabalhistas. É a redução do Estado e a retirada de todas as conquistas trabalhistas (ANTUNES, 1997). Como historicamente o Estado capitalista tem dificuldade de se sustentar, a crise fiscal, a partir dos anos de 1970, atingiu seu âmago, agudizando os conflitos no campo das políticas sociais. A solução foi o desmonte do *welfare state* e o retorno ao Estado mínimo, retirando direitos sociais e políticos dos trabalhadores para garantir maior liberdade de mercado e acumulação de capital.

Os teóricos neoliberais como Hayek, Friedman, entre outros, fazem uma crítica violenta ao Estado de bem estar-social, defendendo o fortalecimento dos mecanismos autoregulatórios do mercado, como base do retorno da estabilidade monetária e do crescimento econômico, criticam a ação intervencionista do Estado, dizem que os trabalhadores sindicalizados são excessivamente protegidos e que a burocracia do Estado é cara e ineficiente. O setor privado passa a ser tratado com superioridade sobre o público, considerado como ineficiente e atrasado. O Estado passa a ser retratado como um elefante, grande, pesado, vagaroso. Essa superioridade do setor privado como agente "empreendedor", racional e impulsionador do crescimento econômico estendeu-se para todas as áreas sociais. Mas a chave para a compreensão do debate é perceber a sutileza da teoria do Estado "mínimo", caracterizado pela privatização generalizada e redução dos gastos públicos com as políticas sociais. O Estado perde de vez sua capacidade de gerar emprego e dirimir a fome no planeta. Por outro lado, expandiu sua capacidade de dominação a partir do 'doce' discurso do capital monopolista. As ideias centrais pairam sobre o chamado capital monopolista, onde o Estado "perde" sua força de controle e se coloca nas mãos das grandes empresas, com a implementação do toyotismo e do avanço tecnológico.

O Brasil não constituiu um *welfare state*. As políticas sociais começaram a ser implementadas na Era Vargas com a criação dos institutos de aposentadorias e pensões e a produção de uma legislação trabalhista, articuladas com a industrialização e os interesses do capital estrangeiro. Marcado pelo autoritarismo, esse período representou uma reestruturação do velho Estado burocrático-latifundiário que se consolidou nos anos seguintes pela aliança com o imperialismo norte-americano. A principal conquista relacionada ao *welfare state*

foi a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Esta constituição foi inspirada no ideário do Estado de bem-estar social europeu, que defendia a universalidade de direitos e a intervenção do Estado em áreas estratégicas. Mas era inaplicável num país onde vigora um capitalismo burocrático.

A crise brasileira é a crise do capitalismo burocrático, que se aprofunda por conservar as bases atrasadas do escravismo e do semifeudalismo colonial. Explicitam-se cada vez as profundas contradições desse tipo de capitalismo, associadas à reestruturação do sistema capitalista mundial, que na verdade "[...] expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista." (GENTILI, 1995b, p.230), ou seja, a crise do sistema taylorista do trabalho, do *welfare state*, a crise ecológica, enfim, a crise global de todas as relações capitalistas. As poucas conquistas no campo social apresentadas pelo Estado interventor foram aos poucos sendo destruídas pelas mudanças ocorridas a partir de 1990, com a reforma do aparelho do Estado sob os preceitos neoliberais impostos pelo imperialismo norte-americano.

A partir do recrudescimento dessa crise do capitalismo burocrático e da ofensiva imperialista sobre todos os setores da sociedade brasileira, passamos a conviver com uma transformação profunda: privatização de empresas estatais; gerenciamento de empresas públicas e privadas por grupos multinacionais; intensificação de empréstimos financeiros de organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI, etc. para garantir o pagamento de juros da dívida externa; estagnação do crescimento econômico; aumento do desemprego; implementação de políticas que subtraem os direitos dos trabalhadores; aumento das desigualdades sociais; destruição dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988, adequando as leis do País e as políticas de Estado ao conjunto de interesses do capital financeiro.

É importante lembrar que a crise atual, qualquer que seja a característica política do Estado, seja keynesiana ou neoliberal, é da natureza do capitalismo monopolista: explorar e alienar cada vez mais a classe trabalhadora para aumentar seus lucros e a composição orgânica do capital, com o objetivo de aumentar a produtividade e a competitividade, acumulando tanto capital produtivo quanto capital financeiro,

como explicou Lênin em sua análise sobre o imperialismo, da qual tratamos anteriormente.

Para sustentar esse sistema em decomposição, o imperialismo, além de tentar reestruturar uma nova ordem econômica e política, cria uma **nova ordem cultural** que ganha materialidade nas ideologias impostas por meio de suas agências multilaterais. As organizações mundiais como o FMI, OMC, BIRD, etc., com o apoio das multinacionais, constituem-se no "[...] cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consentimento da população em relação às suas propostas." (SANTOMÉ, 2003, p.19). Esses organismos impõem a ideologia, principalmente por meio das políticas educacionais dirigidas às escolas e universidades e dos meios de comunicação de massa. O modo de produção capitalista sempre recorreu à ideologia para impor seus interesses econômicos sobre o proletariado, mas na atualidade esse processo tem sido muito mais intenso, pelo alcance e pela eficiência com que essas ideologias chegam às massas. "Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para construção de novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas." (SANTOMÉ, 2003, p.31).

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o **Banco Mundial.**

O Grupo Banco Mundial (GBM) é constituído por sete organizações. São elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. A expressão "Banco Mundial" designa apenas o BIRD e a AID.

Neste trabalho vamos explorar as ações do **Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD),** que é a mais antiga e importante organização do Grupo Banco Mundial. Com sede em Washington, foi criado em 1944, juntamente com o FMI. O Banco tem um alcance mundial de fato, pois em meados de 2008 já tinha 182 países membros. Conforme João Márcio Mendes Pereira

(2009, p.7), sua função básica é "[...] prover empréstimos e garantias financeiras aos países-membros elegíveis para tal, bem como serviços não-financeiros de análise e assessoramento técnico." Segundo o autor, "[...] até o final do ano fiscal de 2008, encerrado em 30 de junho, o BIRD havia emprestado cerca de US$ 446 bilhões. Para o exercício financeiro daquele ano, os novos compromissos chegaram a US$ 13,5 bilhões para 99 novas operações em 34 países." (PEREIRA, J., 2009, p.12). Os empréstimos são feitos somente para governos e instituições públicas, especialmente dos países semicoloniais, com juros praticados no mercado internacional, mediante o calculo semestral referenciado na taxa interbancária de Londres (LIBOR), com prazo de amortização entre quinze e vinte anos, com carência de cinco anos.

Os recursos financeiros do BIRD têm origem em três fontes. A primeira é a subscrição de capital efetuada pelos Estados-membros, que corresponde a aproximadamente 20% do total. A segunda fonte corresponde a cerca de 80% do total dos recursos. Trata-se da tomada de empréstimos e da intermediação financeira em mercados internacionais. A terceira fonte, bastante expressiva, advém dos ganhos que a instituição obtém com os pagamentos de empréstimos e créditos, a intermediação bancária e os investimentos que faz com a sua receita. Conforme João Márcio Mendes Pereira (2009, p.14), as modalidades de empréstimos concedidos podem ser agrupadas em duas categorias: investimento e ajustamento. A primeira abarca os instrumentos tradicionais da ação do banco, respondendo por empréstimos para:

a) inversões específicas, que financiam projetos de infraestrutura social e econômica;

b) assistência técnica ou institucional, que financiam a criação ou a reorganização de agências governamentais, a importação de conhecimento e tecnologia, a execução de estudos e consultorias e programas de formação e treinamento de quadros técnicos e profissionais;

c) intermediação financeira, que apóiam bancos e outras instituições financeiras, em geral vinculados a programas de ajustamento;

d) recuperação de emergência, que financiam atividades de reconstrução ou reativação depois de guerras, desastres naturais ou convulsões sociais.

A segunda categoria opera na forma de empréstimo de ajustamento estrutural, empréstimo de ajustamento setorial e empréstimo pro-

gramático. É na modalidade de empréstimo programático para ajuste estrutural que estão os empréstimos destinados às políticas de reforma educacional propostas pelo imperialismo, que visam principalmente o crescimento econômico do mercado e o aumento do lucro de empresas privadas.

Esses "investimentos" que o Banco Mundial tem feito na educação justificam-se pelo "combate à pobreza". Connell (2005), ao se referir ao problema da pobreza na ótica dos organismos multilaterais, expõe dados de pesquisas que revelam que "quinhentos milhões de crianças" em estado de pobreza no Terceiro Mundo estão nas áreas rurais:

> A qualidade de ensino que chega até eles é duvidosa; Avalos (1992) argumenta que a pedagogia formal utilizada em suas escolas é profundamente inapropriada. A pobreza nos povoados rurais é diferente da pobreza das cidades de crescimento explosivo [...]. Foi no cenário urbano que a idéia de uma "cultura da pobreza" foi desenvolvida, idéia essa que teve um efeito profundo sobre o conceito de educação compensatória em países ricos. (CONNELL, 2005, p.13).

A pobreza não é um fenômeno do Terceiro Mundo, mas do modo de produção capitalista. Connell (2005) afirma que nos países desenvolvidos há cerca de 35 milhões de crianças atingidas pela pobreza. Dados do Censo dos Estados Unidos de 1992 computaram 14 milhões de crianças pobres, uma em cada cinco.

Centenas de programas são destinados a "combater a pobreza" por meio de políticas compensatórias. As "diferenças culturais" são exaltadas e "[...] aparecem como déficit psicológico no plano individual, uma carência nas características necessárias para se obter sucesso na escola." (CONNELL, 2005, p.17). Os pobres são vistos como incapazes, privados de cultura. Muitas pesquisas são feitas para identificar as causas do fracasso escolar da população pobre. Sobre as causas não se tem consenso, mas certamente estão ligadas às péssimas condições em que essa educação é oferecida.

Nos últimos 20 anos o Banco Mundial vem fazendo grandes investimentos na educação. O MEC aplica sistematicamente o conjunto de suas orientações e ações. Há anuência da **gerência** do Estado capitalista

burocrático com os técnicos do Banco, que atuam por meio de uma estrutura paralela ao MEC para avaliar e pressionar o cumprimento das ações.[24]

Na verdade, o objetivo educacional do banco é controlar as populações pobres por meio dos principais aparelhos ideológicos. Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser também relações mercantis. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semisservil que garanta maior produtividade ao capital monopolista. Na verdade, a educação passou a ser entendida como investimento, pois ela prepara recursos humanos para atender ao mercado capitalista. Se a força de trabalho dos trabalhadores possui maior qualificação técnica, maior possibilidade de apropriação de capital, maior extração de mais-valia, de produtividade.

Para transformar a escola num mercado a serviço do mercado, novos conceitos estão difundidos nas políticas educacionais: equidade, solidariedade e cooperação internacional, qualidade total, autonomia, excelência, eficácia, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e superação da pobreza. Esses conceitos partem de uma filosofia utilitária, que, aplicada, torna a educação subordinada às regras do mercado. Conforme o PAC – Prioridades de *Advocacy* Corporativa do Banco Mundial, o objetivo é oferecer educação para todos; educação para uma "economia de conhecimento." Em nossa análise algumas dessas categorias estarão presentes. Assim, buscaremos compreender algumas delas.

---

[24] "Neste sentido, no Brasil, a presença do Banco Mundial faz-se por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos, e associados com a equipe brasileira avaliam regularmente a capacidade de pagamento da dívida externa e dos empréstimos. Empurram aos governos as condicionalidades e sinalizam ao capital financeiro flutuante as possibilidades de rendas rápidas que permitem a continuidade do fluxo de capitais. Portanto, atestam e avaliam se o país tem condições de continuar pagando novos empréstimos em dia, regularmente." (SILVA, M., 2003, p.289).

A partir de 1960, o imperialismo impôs a teoria do "**capital humano**"[25] nas reformas de ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5.692/71) (BRASIL, 1971) e na reforma universitária (Lei 5.540/68) (BRASIL, 1968) para adequar a educação aos seus interesses econômicos. O processo educativo escolar passou a ter a função de formar habilidades, atitudes e conhecimentos que garantissem maior produtividade no trabalho. A educação "[...] é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro." (FRIGOTTO, 1984, p.40).

O papel fundamental da teoria do "capital humano" é o de garantir a recomposição do imperialismo capitalista, mantendo a hegemonia sobre suas semicolônias:

> A tese do capital humano então, quando apreendida na sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista." [...] O conceito de capital humano vai mascarar, do ponto de vista das relações internacionais, a questão do imperialismo, passando à idéia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas se trata fundamentalmente de um problema de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados – capital humano – se constitui no elemento fundamental. (FRIGOTTO, 2005, p.126).

Como diz o autor, o capital humano é uma máscara que busca esconder a verdadeira origem do "subdesenvolvimento" das semicolônias. Não seria a dominação e a exploração imperialista a responsável, mas a falta de recursos humanos qualificados.

---

[25] A construção sistemática da teoria do capital humano deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenado por Theodoro Schultz nos EUA, na década de 1950. A ideia-chave é instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção, ou seja, um grau de capacidade, de habilidades que potencializam a capacidade de trabalho. O investimento em capital humano é rentável nos países do Terceiro Mundo (FRIGOTTO, 2000, p.41).

O conceito de "**Sociedade do conhecimento**" reforça a teoria do capital humano. Conforme Frigotto (2005, p.89), é uma metamorfose do capital humano e "[...] expressa a base ideológica da forma que assumem as relações do capitalismo globalizado sob uma nova base técnico-científica." Para Duarte, é uma ideologia produzida pelo capitalismo para enfraquecer a luta revolucionária visando sua superação.

> A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões "mais atuais", tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p.39).

O conceito aplicado incide em novos padrões cognitivos e de comportamento.

> O *capital humano* é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que uma vez adquiridos, *geram a ampliação da capacidade de trabalho* e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços *cognitivos e comportamentais*. Elementos que assumem uma ênfase especial hoje nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total [...] CEPAL, OREALC, CINTERFOR, entre outras foram agências representantes de organismos internacionais na América para disseminar as estratégias de produzir *capital humano.* (FRIGOTO, 2005, p.94, grifo do autor).

Para Frigotto, esses dois conceitos são gerais e resultam em conceitos mais específicos e operacionais como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, etc. A teoria do capital humano está ligada ao fordismo, que ostenta, dentre suas características principais, a tecnologia pesada organizada em grandes fábricas, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, etc. (FRIGOTTO, 2005). A sociedade do conhecimento é um conceito adaptado à reestruturação do capitalismo e à base técnica do trabalho, mas conserva as mesmas características gerais do fordismo. É preciso qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para "resolver problemas" e, principalmente, que se submetam ao trabalho superexplorado e precarizado.

Segundo Frigotto (2005, p.104), as mudanças do conceito de capital humano para **sociedade do conhecimento** "[...] expressam a forma mediante a qual ideologicamente se apreende a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e encobre os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão.", o que exprime as mais agudas contradições entre capital e trabalho.

> [...] as novas demandas de educação, explicitadas por diferentes documentos dos *novos senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais- CEPAL, OERLAC- baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases. Este movimento de mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais especificam os dilemas e contradições que o capital e os homens de negócio historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses. (FRIGOTTO, 2000, p.19, grifo do autor).

Para impor e difundir esses conceitos, o Banco Mundial atua de forma abrangente e sistêmica na educação do Terceiro Mundo. Conforme Frigotto (2000, p.144), os conceitos de **globalização, integração, fle-**

xibilidade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e defesa do trabalhador são imposições de novas formas de socialização do trabalhador para atender aos novos padrões de acumulação dentro da reorganização do capitalismo mundial.

A partir da década de 1990, para impor os ajustes necessários à manutenção da velha/nova ordem capitalista, o imperialismo busca, por meio de novos conceitos, "revisitar", "rejuvenescer" a teoria do capital humano (CORAGGIO, 1993). Gentili (1995a) diz que a reestruturação educacional apresenta elementos originais e repetitivos, que não há nada de novo nessas concepções, são as mesmas velhas concepções tecnicistas e pragmáticas de outrora, veiculadas e reproduzidas pelo Banco Mundial, pela Unesco, pela OIT, etc. Apple (2000) denomina esse processo de "modernização conservadora". Nas práticas pedagógicas esses conceitos são reproduzidos como "saberes e competências", "habilidades", "multiculturalismo", etc.

No Brasil esses "novos" conceitos foram difundidos e ampliados na formulação de políticas educacionais que se aplicam por meio da legislação, de diretrizes, de programas, etc. Quase toda a política educacional no Brasil atual é fruto de uma influência do Banco Mundial, conforme estudos de Haddad (1998), Tommasi, Ward e Hadad (1996), Rosar (1999), entre outros. A LDB, o PNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a tão propagada "gestão democrática", o orçamento participativo, a formação continuada, o FUNDEF, o FUNDEB, a Universidade Aberta do Brasil, os programas assistenciais como Bolsa Família, o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, etc.

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. Por meio da legislação, se orienta todos os setores da educação e seus objetivos.

Vejamos como a educação do campo está regulada na legislação atual e como orienta o projeto imperialista no campo.

As políticas educacionais para a educação do campo e a legislação em vigor

Vimos que, na reestruturação do capitalismo, as últimas décadas apresentaram um aumento no controle do aparelho educacional pelos organismos imperialistas internacionais. Essa dominação e controle foram feitos especialmente por meio da legislação. Analisemos o caso da educação do campo.

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos como: Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 2006a); o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei N°. 10.172) (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi formulada a partir das políticas do Banco Mundial para a América Latina e fundada no "modelo atualizado" disposto nos princípios do neoliberalismo, conforme Rosar:

> Na realidade, enquanto se elaboravam, do ponto de vista dos setores progressistas na área de educação, as concepções que seriam consagradas nos anteprojetos de LDB pela sua participação efetiva no debate nas Comissões da Câmara e do Senado, estava sendo formulada a política do Banco Mundial para a América Latina, neste final de século, sob a ótica do modelo "democrático atualizado", segundo a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político. (ROSAR, 1999, p.167).

No que tange à educação do campo, a LDB é um dos principais meios legais de garantir a ação do imperialismo e neste aspecto não apresentou nenhum avanço na educação do campo. No seu capítulo II, artigo 28, trata sobre a legitimação da educação do campo, que deve permitir a adaptação da educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo, especificamente, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; liberdade de organização de calendário escolar específico e adequação à natureza do trabalho.

Embora tenha sido um avanço significativo para a educação do campo, o artigo 28 determina a "adaptação" da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os artigos 23 e 24 garantem a "adequação" do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado.

O aspecto positivo desse dispositivo foi o de garantir o direito à educação do campo de construir uma proposta capaz de atender às necessidades dos seus sujeitos e sua permanência na escola, mas, ainda que tenha oferecido esse direito, o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizá-lo. Ao contrário, com a municipalização do ensino fundamental, a escola do campo foi ainda mais prejudicada. Os municípios, sem condições de manter as escolas, principalmente as multisseriadas, acabaram fechando-as. É a estratégia de desocupação do campo sendo executada.

Para complementar, a LBD regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF/1996 e estabeleceu um custo-aluno diferenciado para as escolas do campo. Mas os municípios não tratam as escolas do campo como prioridades, ficando os investimentos quase todos no setor urbano.

Em 2001, a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), articulada com o objetivo de desocupação do campo, deliberadamente abordou a necessidade de substituir as escolas multisseriadas, também chamadas de "escolas isoladas", e de promover o transporte escolar.

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p.49).

> Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (BRASIL, 2001, p.51).

Para atender aos interesses do capital presente no campo, o plano propõe as escolas profissionais agrotécnicas, que são raríssimas, especialmente no Norte do País. Estas escolas visam atender ao agronegócio em ascensão.

> Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região. (BRASIL, 2001, p.83).
>
> Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico e das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável. (BRASIL, 2001, p.83).

Em 1997, o MEC, sob a orientação do Banco Mundial, formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o Ensino Fundamental, que também evidenciam a educação do campo:

> Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p.35).
>
> A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa da Amazônia e na periferia de uma grande cidade. (BRASIL, 1997, p.42).

Da mesma forma que a atual LBD, esses parâmetros trazem o discurso de educação inclusiva considerando as "diferenças" para corrigir

as "desigualdades". Para isso, também propõe "adaptações" na educação para que atenda às necessidades do campesinato.

Em 2002, foram aprovadas, no âmbito das políticas públicas, as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). A Via Campesina atribuiu a aprovação dessas diretrizes à luta dos movimentos sociais do campo (MST, MPA, etc.). Assim, assumiu-as como uma grande conquista da educação do campo, divulgando-as e propagando-as como um documento avançado, capaz de resolver os problemas das escolas, caso fossem observadas pelos sistemas municipais de ensino responsáveis pela educação do campo.

A proposta pedagógica para a educação do campo, conforme essas diretrizes (RESOLUÇÃO N° 1/2002/CNE), tão elogiadas pela Via Campesina, também obedecem aos critérios técnicos e ideológicos impostos pelo Banco Mundial.

> **Art. 4º** – O projeto institucional das escolas do campo, constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionado para o mundo do trabalho e o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

As *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo* dirigem-se "ao mundo do trabalho" (servidão ao mercado) para criar uma "sociedade socialmente justa" e "ecologicamente sustentável". Estas terminologias são meros devaneios, uma ilusão no capitalismo burocrático, como já vimos. São chavões ideológicos para garantir a manutenção da dominação, já que o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável.

Em relação ao atendimento escolar, a educação do campo é de inteira responsabilidade dos sistemas de ensino.

> **Art. 7º** – Responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino em regulamentar as estratégias para o atendimento escolar do campo e flexibilização da organização do calendário esco-

> lar – o calendário escolar poderá se estruturar independente do ano civil (§1º). E as atividades poderão ser desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos (§2º). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Isso só será possível quando os municípios tiverem autonomia para regulamentar as escolas e suas atividades pedagógicas. Os pequenos municípios de Rondônia, por exemplo, ainda não criaram seus sistemas de educação, embora tenham sido previstos no artigo 211 da Constituição Federal. Por não terem instituído os conselhos municipais de educação, não podem instituir sistemas municipais de educação. A instituição dos sistemas e dos seus respectivos conselhos nos municípios demandam custos com infraestrutura, recursos humanos e financeiros, o que tem dificultado sua criação. Os municípios continuam dependentes do Conselho Estadual de Educação, o que diminui sua autonomia na gestão da educação. Dessa forma, quase sempre as prefeituras municipais acompanham as políticas do sistema estadual de ensino em relação à organização escolar de suas escolas. Dos quatro municípios pesquisados, apenas dois (Ariquemes e Rolim de Moura) criaram recentemente seu sistema municipal.

Em relação à formação de professores, as diretrizes são ainda mais vagas. Apresentam preocupação com a formação para a "diversidade cultural", mas não garantem nenhuma responsabilidade do poder público em oferecê-la, nem de construir políticas para esse fim.

Os artigos 14º e 15º referem-se ao financiamento da educação das escolas do campo, que será assegurado mediante o cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. A LDB determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo.

Outra "conquista" dos movimentos sociais do campo foi a instituição pelo MEC da Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003, que criou o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC. Desse grupo, participam os movimentos sociais e sindicais do campo, como o MST, MPA, CONTAG, etc. Ele tem a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*, a serem observadas nos projetos das

instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CER nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a feitura de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. Outra novidade foi o fato de o MEC assimilar a nova nomenclatura proposta pelos movimentos sociais: o nome Educação rural foi substituído por Educação do campo. Na verdade só a denominação mudou, mas a concepção e as práticas continuam as mesmas.

A situação da educação do campo na atualidade

A educação do campo, como vimos, foi influenciada desde a década de 1930 pelas políticas educacionais ditadas pelo imperialismo norte-americano. Na educação urbana foi se formando uma educação para o desenvolvimento capitalista a partir de várias concepções liberais, dentre elas a Escola Nova. A partir da década de 1960 a ênfase passou a ser a formação do trabalhador urbano dentro do modelo taylorista. Na educação do campo, se estimulou o êxodo rural, para então se garantir a formação de um exército de reserva dentre o proletariado urbano. Para isso, seguiu-se o modelo de escolas norte-americanas: suprimiu-se gradativamente as salas multisseriadas, dividindo-se o ensino em séries e as aulas em minutos, para atender à nova estrutura escolar. O currículo, a organização da escola também se urbanizou. A escola passou também a significar uma alternativa à vida sofrida do campo, do trabalho desgastante. "Estudar para deixar de puxar enxada", frase até hoje amplamente utilizada por professores e alunos nas escolas do campo.

A educação do campo foi se arrastando ao longo dos anos nas piores condições. O documento *Referências para Políticas Públicas de Educação do Campo – Cadernos de subsídios* (BRASIL, 2004a), organizado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria 1.374, de 3 de junho de 2003, e lançado pelo MEC em 2004, reconhece a grave situação das escolas do campo. Ao longo dos dois primeiros anos do primeiro mandato do governo Lula (2002 a 2004) os problemas prosseguiram sem muita alteração, como demonstra publicação do próprio Ministério em 2007 (BRASIL, 2007, p.18), ao referir-se à pesquisa do INEP sobre a realidade da educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Esse descaso do Estado para com a educação do campo resultou num altíssimo nível de analfabetismo. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006), mais de 80% da população do campo é analfabeta ou não concluiu o ensino fundamental: 39% das pessoas são analfabetas e 43% têm ensino fundamental incompleto. Dentre as mulheres o analfabetismo chega a 45,7%, enquanto entre os homens essa taxa é de 38,1%. As taxas para os outros níveis de ensino são: 8% para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completos e apenas 3% com nível superior. Nota-se nesses dados estatísticos que as regiões Norte e Nordeste concentram a maior parte desse contingente de analfabetos: 38% no Norte e 58% no Nordeste.

Nas regiões mais desenvolvidas encontram-se os maiores números percentuais de camponeses com ensino médio e superior. O número de analfabetos no Sudeste é de 11% e no Centro-Oeste de 13%, o que demonstra a grande desigualdade regional no País.

Em Rondônia o índice de analfabetismo, segundo dados do IBGE-2008, é de 10,6% e de analfabetismo funcional, 27,2%. Somados são 37,8% da população, índice bastante elevado.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, feita em 2008, aponta a desigualdade nas taxas de escolaridade entre a população do campo e da cidade. Segundo o Relatório da PNAD/2008, a taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Com pouca ou nenhuma instrução: 9% nas cidades e 24% no campo. Com mais de 11 anos de estudo são 40% da população urbana e apenas 12,8 da população do campo. O relatório da PNAD/2008, confirmando os dados do IBGE/2006, aponta dados ainda mais elevados de baixa escolarização: 73% não completaram o ensino fundamental (IPEA, 2010, p.5).

A baixa escolarização e as altas taxas de analfabetismo no campo fazem parte das grandes contradições do capitalismo burocrático e de seu atraso social, além de serem mais uma prova da existência da semi-feudalidade no campo.

A luta *por uma educação do campo*: propostas e desdobramentos

A partir de década de 1990 os movimentos sociais do campo, vinculados à Via Campesina, fortaleceram a luta pela educação. Tem início a construção dos chamados "novos paradigmas" (FERNANDES; MOLINA, 2004) para a educação do campo a partir dos princípios da proposta de educação do MST[26]. Começa-se a questionar a chamada

[26] Quanto à teoria educacional, o MST tem seus princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos são cinco: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação e transformação humana (MST, 1996, p.6-10). Quanto aos princípios pedagógicos, são treze: relação entre teoria e prática; combinação metodológica entre o processo de ensino e de Capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos

"educação para o meio rural" a partir do conceito histórico e político de "camponês". "Utilizar-se-á a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural* com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho." (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.25, grifo do autor).

Propõe-se o fim da então chamada *"educação para o meio rural"* para uma nova denominação: *"educação do campo",* ou seja, "[...] este *do* campo tem sentido de pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira.", e os autores concluem dizendo que "[...] não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à História e à cultura do povo trabalhador do campo.", portanto, uma educação **do** e **no** campo, construída pelos sujeitos do campo e pelas suas organizações de luta. Essa é a ideia principal (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.25-26, grifo do autor).

A discussão sobre educação do campo ganhou o País e alguns avanços foram alcançados, frutos da articulação entre os movimentos e os órgãos responsáveis por oferecer educação aos camponeses.

O termo **educação do campo** se fortaleceu no *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)*, ocorrido em 1997, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A finalidade foi ampliar um debate nacional sobre a educação do chamado "meio rural", levando-se em conta o contexto do campo em termos de cultura especifica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Em julho de 1998, em Luziânia (GO), houve *a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, promovida pelo MST, Unicef, Unesco, CNBB e UnB. Nesta conferência criou-se, então, o

---

estudantes; criação do coletivo pedagógico e formação permanente dos educadores; atitudes e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1999, p.11-24).

"Movimento por uma Educação Básica do Campo", envolvendo grupos organizados e pesquisadores. Caldart (2004, p.10) afirma "[...] ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo." E continua: "Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações." (CALDART, 2004, p.13). Essa *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* inaugurou o debate sobre a educação do campo, contrapondo-se à educação rural existente e propondo um "novo paradigma" educacional a partir do campo como espaço de vida, de cultura e de luta popular.

> A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (CONFERÊNCIA..., 1998, p.24).

A conferência denunciou os graves problemas da falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada aos pobres do campo, reafirmando a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo construído pelos seus sujeitos. Deste momento em diante, vários seminários ocorreram em âmbito nacional e estadual, culminando na constituição da *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*[27]. Os participantes do evento firmaram compromissos e desafios: vincular as práticas de educação do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor novas relações com a cultura e valorizar a cultura do campo; fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; lutar pelo acesso à alfabetização para todos; formar educadores do campo; envolver o povo do campo na luta pela

[27] Comissão formada por representantes das diversas organizações sociais e sindicais do campo com a finalidade de fomentar o debate e coordenar ações em defesa da educação do campo.

educação; acreditar na capacidade de construir o novo e implementar o plano de ação aprovado na conferência.

O debate sobre a educação do campo ganhou terreno e praticamente todos os Estados da federação fizeram encontros estaduais "Por uma educação do campo", a partir dos "novos paradigmas" propostos pelos movimentos da Via Campesina, especialmente o MST e o MPA, envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação e os sujeitos do campo.

De 26 a 29 de novembro de 2002 ocorreu, na Universidade de Brasília, o *Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das Escolas do Campo*. Este seminário foi promovido pelo MST, Unesco, UnB e CNBB, com o apoio do INCRA/Pronera/SAF/MDA. O seminário tinha por objetivo dar continuidade ao debate iniciado em 1999, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, recém-aprovadas no Conselho Nacional de Educação – CNE e consideradas pela organização do evento como uma grande conquista da educação do campo. O seminário também pretendia avaliar os impactos produzidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – na educação do campo, socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo, consolidar compromissos e definir bandeiras de luta entre as entidades presentes: MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONGs que trabalham com educação do campo, secretarias municipais e estaduais de educação e INCRA. Lembrando que estava presente na abertura a representante da Unesco no Brasil.[28] Havia por parte dos movimentos sociais do campo um clima de euforia e esperança com a eleição do presidente Lula, expresso no próprio texto da declaração final do seminário:

> Neste final de 2002 em que 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 na cons-

[28] O folder do seminário continha os símbolos da Unesco e do Unicef.

> trução de um projeto específico Por uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação. (SEMINÁRIO..., 2002, p.2).

Uma lista de propostas de ações para o novo governo foram encaminhadas e recebidas publicamente por um representante do governo Lula. Nesse seminário foram reafirmados os princípios da educação do campo, elaborou-se a Declaração 2002 e definiu-se que a luta não deveria se centrar apenas na educação básica, mas deveria abarcar também o ensino superior para os camponeses. O movimento deixa de se chamar **Por uma educação básica do campo** e passa a se chamar **Por uma Educação do Campo**. Participaram desse evento, representantes de 25 Estados.

Em 2004 aconteceu a *II Conferência Nacional de Educação do Campo*, promovida pelo MST, Unesco, Unicef, NCBB, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC. Nesse momento ampliaram-se os grupos organizados, as universidades e as representações governamentais, bem como as concepções de educação. E como proposição foi definida a articulação nacional para assumir o movimento de educação do campo, não mais pensando apenas na educação "básica", mas na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo em toda a educação básica (educação infantil, fundamental e média) e nas universidades públicas brasileiras, uma vez que o campo também necessita da atuação de diversos profissionais qualificados. Com base nesse pensamento começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação **para** os sujeitos do campo e sim uma educação **com** os sujeitos do campo. Nessa conferência se reafirmou que a educação do campo deveria ser assumida como **política pública**. A tarefa da conferência seria aprofundar qual política pública. Conforme o Texto-base da II Conferência (2004), as definições foram: rejeitar política educativa que traga a visão de campo como lugar de atraso ou como condenado a extinção na forma de assistencialismo ou política compensatória; superar o uso privado do público; não reduzir o trato público às demandas de mercado; novas políticas públicas para um novo campo. O texto final da conferência fala de um novo campo, que o campo mudou pela ação dos movimentos organizados; de políticas públicas como garantia de direitos (fazer valer o direito à educação,

historicamente negado aos camponeses); de políticas públicas universais (que garantam o direito de todos os membros da família, de todos os povos do campo a uma educação de qualidade, com infraestrutura física e recursos humanos qualificados, etc., articuladas ao direito à terra e a outros direitos sociais fundamentais) e de políticas públicas para a especificidade do campo (o campo é composto por diferentes sujeitos e espaços, de diferentes saberes e culturas, que exigem o reconhecimento de suas especificidades).

Foram feitas muitas propostas em relação ao financiamento da educação, dentre elas a criação de políticas de financiamento para a educação do campo em todos os níveis e modalidades, financiamento para construir escolas, reconstruir e reequipar as escolas do campo já existentes, desenvolvimento de políticas de construção de escolas de ensino médio, estímulo à prática do orçamento participativo em todas as comunidades escolares, garantia de distribuição de livros e computadores para atender a todos os alunos do campo, imediato cumprimento do padrão mínimo de qualidade, garantia de educação infantil no e do campo com todas as condições necessárias ao seu funcionamento, etc. Foi proposta, ainda, a gestão da política pública compreendida como "[...] atendimento escolar sob a ótica do direito e ao conjunto dos avanços que definem o perfil das sociedades democráticas no mundo contemporâneo." A conferência entendeu que era preciso "[...] aprofundar e ampliar o direito de igualdade a partir da especificidade dos povos do campo.", compreendendo que "[...] a luta dos movimentos sociais em defesa de condições dignas de vida para a população propiciou, no âmbito do processo de redemocratização do país, significativas conquistas no ordenamento jurídico." Dessa forma, deveria ser garantida a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e outros órgãos deliberativos, por meio de eleições de gestores. Isto seria possibilitado com a "[...] criação no Congresso, de Lei complementar para regulamentar o regime de colaboração garantindo o equilíbrio da gestão publica." A conferência também definiu os princípios que devem pautar a construção do Projeto político-pedagógico do campo: formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipador; educação como exercício da devolução das temporalidades dos sujeitos; educação vinculada ao trabalho e à cultura; educação como instrumento de participação coletiva. Foram também definidas as propostas para

a concretização do Projeto político-pedagógico e por fim a conferência discutiu o reconhecimento e a formação dos educadores do campo como direitos que têm sido negados. Essa formação deve ser assumida pelo poder público e pelas universidades, que devem criar cursos específicos de formação de professores, de educação profissional, de assistência técnica aos processos de produção no campo, etc. (CONFERÊNCIA..., 2004, p.8-10).

Outro encontro importante ocorreu em Brasília entre os dias 19 e 21 de setembro de 2005: o *I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, que reuniu várias universidades brasileiras. Foi um encontro polêmico, pois na discussão sobre a pesquisa, o compromisso das universidades junto aos movimentos e à população do campo, a reforma universitária do Banco Mundial/Lula foi questionada por vários professores e defendida pelos dirigentes do MST e seus teóricos nas universidades, gerando um conflituoso debate.

Como resultado dessas discussões nacionais, foram feitos encontros regionais e estaduais. Em Rondônia, as discussões se iniciaram com o *I Seminário Estadual Por uma Educação do Campo*, ocorrido na cidade de Rolim de Moura e promovido pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – campus de Rolim de Moura, juntamente com o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Escola Família Agrícola (EFA), a Associação Estadual das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO) e a Pastoral da Juventude Rural (PJR), dos dias 19 a 22 de julho de 2002. Foi um encontro massivo, que reuniu professores e lideranças do campo com os objetivos de discutir os problemas da educação do campo em Rondônia, aprofundar o debate acerca da nova concepção de educação que estava sendo discutida em decorrência da I Conferência Nacional, apresentar propostas a serem encaminhadas aos municípios e articular as entidades e movimentos do campo para uma luta coletiva pela educação do campo em Rondônia. Participaram desse I Seminário, como palestrantes, Edgar Kolling, do Setor Nacional de Educação do MST, e Mônica Molina, na época coordenadora nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Foi constituída nesse seminário, por todas as entidades presentes, a *Articulação Estadual Por uma Educação do Campo*. Esse grupo tinha por objetivo encaminhar as propostas do seminário junto aos municípios e funcionar como instrumento de pressão.

Em junho de 2004 houve em Porto Velho o *I Encontro Estadual da Educação do campo*, organizado pela Universidade Federal de Rondônia, INCRA/Pronera. Com participação bastante restrita, limitou-se aos educadores de educação de jovens e adultos do Pronera e a algumas lideranças dos movimentos sociais do campo.

Em junho de 2005 aconteceu o *II Seminário Estadual Por uma Educação do Campo*, novamente na cidade de Rolim de Moura, organizado pelo campus local da Universidade Federal de Rondônia, juntamente com MST, MPA, AEFARO, PJR, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Esse seminário foi ainda mais massivo que o primeiro. Além dos educadores do campo e lideranças dos movimentos, contou com a participação de vários secretários municipais. Houve uma palestra ministrada pelo professor Bernardo Mançano Fernandes, da Unesp, um dos principais teóricos da educação do campo em nível nacional. No seminário foram denunciados os graves problemas da educação do campo em Rondônia:

- Alto índice de crianças e jovens fora da escola, especialmente no ensino médio;
- Escolas de 1ª a 4ª séries sendo fechadas;
- Alunos sendo transportados para a cidade ou para as escolas polo em veículos precários e sem segurança;
- Nucleação das escolas;
- Inexistência de educação infantil;
- Falta de infraestrutura mínima nas escolas;
- Docentes sem habilitação para o exercício do magistério;
- Falta de política de valorização do magistério;
- Falta de financiamento diferenciado para atender às necessidades das escolas do campo;
- Alto índice de analfabetismo;
- Currículo deslocado da realidade do campo;

- Não aplicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução 1/2002/CNE.

O seminário discutiu a construção do Projeto político-pedagógico da educação do campo. Os princípios e diretrizes definidas foram: a educação do campo deve levar em conta o ideal de pessoa humana que se quer formar, não se detendo apenas nos aspectos formais da escola, da realidade local, mas busca uma visão do conjunto da sociedade humana; deve estar comprometida com os camponeses, com sua realidade; valorizar a cultura e os saberes dos camponeses; deve formar cientistas, cultivar valores humanistas e socialistas e participar de organizações coletivas; deve defender a agricultura camponesa; construir um currículo com a participação dos sujeitos do campo; a formação deve se fundar no gênero humano, rompendo com a lógica mercadológica, com programas e reformas governamentais; deve empenhar-se por desenvolver a autoestima dos camponeses, negar o modelo de educação que prepara para o mercado; possibilitar a participação de pais e alunos na gestão da escola; estabelecer ciclo escolar que atenda o ciclo das colheitas; definir a pedagogia do campo como uma pedagogia da classe oprimida, com base na teoria freireana; desenvolver a identidade histórica de classe, o resgate da memória de luta; desenvolver a luta por direitos; criar uma relação dialógica com educandos e comunidade, escola como espaço de vida, de respeito à natureza e ao ser humano; vislumbrar uma sociedade socialista; buscar uma prática interdisciplinar. Muitas propostas de melhorias da escola, da gestão, da formação de professores foram formuladas e encaminhadas às prefeituras municipais de todo o Estado.

O movimento chamado *Articulação Estadual Por uma Educação do Campo* se reuniu muitas vezes e pressionou o Estado para criar o Comitê Institucional de Educação do Campo. Dentre as reuniões se destaca a do dia 26 de novembro de 2004, quando foi apresentado pelo grupo um quadro com a realidade de vários municípios e suas demandas. Na ocasião cada regional ficou encarregado de fazer um levantamento sobre as políticas públicas de educação do campo em todos os níveis e em todas as esferas governamentais e levantar o material pedagógico utilizado nas escolas do campo. Foram feitas algumas reuniões com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, mas, quan-

do foi proposta e até elaborada a portaria de nomeação dos membros do Comitê Institucional de Educação do Campo, o governador Ivo Cassol se recusou a institucionalizar o grupo por nele estarem presentes lideranças do MST e MPA. O comitê recém-criado se desfez, mas o grupo continuou se encontrando e avaliou que havia comodismo das entidades para pressionar o poder público no sentido de atender às propostas retiradas nos encontros e seminários, que os movimentos tinham dificuldades de levar as propostas às suas bases e mobilizá-las, que faltava clareza quanto à educação do campo que defendiam. Definiu-se que o caminho deveria ser a luta local, promover seminários municipais, envolver professores, pais e alunos com o objetivo de concretizar localmente algumas propostas da educação do campo defendidas pelos movimentos. Isso ocorreu em alguns municípios. No campo pedagógico, não houve nenhuma mudança substancial, com exceção do Município de Alta Floresta D'Oeste, que conseguiu criar um regime de alternância em algumas escolas, devido às discussões desencadeadas pelo MPA junto à Secretaria de Educação Municipal.

O Pronera organizou, nos dias 29 e 30 de maio de 2008, o *II Encontro do Pronera*, que mobilizou, além dos educadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, muitos outros educadores do campo, das Escolas Família Agrícola, estudantes universitários, secretários municipais, etc., para discutirem não apenas a EJA, mas o conjunto da educação do campo em Rondônia.

Esses encontros e discussões acerca da educação do campo resultaram na publicação de uma coleção chamada "Por uma Educação do Campo", contendo seis livros com diversas temáticas sobre o assunto. Os autores são militantes e teóricos vinculados à Via Campesina, especialmente ao MST, como Edgar Kolling, Mônica Molina, Irmão Nery, Bernardo Mançano Fernandes, Rosely Cardart, Miguel Arroyo, etc. A publicação desses livros foi feita em parceria com as entidades promotoras dos eventos descritos e que foram as formuladoras da proposta da educação do campo neles defendida, conforme informações em suas capas (anexo I). O volume 6 trata da pesquisa sobre educação do campo. Apresentaremos apenas os livros de 1 a 5, que tratam da proposta política e pedagógica para a educação do campo.

O livro nº 1 da coleção consiste em um texto intitulado *Por uma educação básica do campo – texto-base*, elaborado por Bernardo Mançano

Fernandes, Paulo Cerioli e Roseli Cardart para a I Conferência. Organizado por Kolling, Nery e Molina (1999), contém as principais ideias do *Movimento Por uma Educação do Campo*, traz denúncias e proposições, como a da superação do preconceito de que o camponês é atrasado e de que o urbano é superior ao rural.

> É preciso refletir sobre o sentido da inserção do camponês no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão dicotômica (moderno-atrasado) que gera dominação e afirmar o caráter da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro [...] a combinação trabalho agrícola e industrial é a expressão concreta que nega a concepção de que cidade e o campo são mundos à parte. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.34-35).

O referido *Texto-base* ressalta a necessidade de políticas públicas e de um plano de desenvolvimento que considere e valorize o campo. Discute as contradições do capitalismo no campo, criticando a agricultura patronal e os prejuízos que ela causa aos camponeses e reafirma outras contradições existentes nas concepções sobre o campesinato, pontos de divergências entre os movimentos da Via Campesina e o movimento sindical (CONTAG).

> Os pequenos agricultores lutam por uma política agrícola diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas a olha com sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada ao mercado e direcionada para obtenção de renda, e atrasada quando vinculada à subsistência. Também esse fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, a agricultura familiar é constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo, nos períodos de safra. São essas características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.35-36).

O *Texto-base* afirma que é preciso extirpar a ideia de que a escola urbana é melhor que a rural, chamando isto de determinismo geográfico, de falsa ideia, pois o que está em jogo é a especificidade inerente às lutas dos povos do campo e seus valores, que se contrapõem à lógica capitalista. Propõe, assim, uma educação **"específica"** para atender às necessidades do campo e suas diversidades, afirmando ser necessário o resgate do conceito de camponês. Indica que o campesinato está crescendo e não corre o risco de desaparecer, refutando a ideia de que a agricultura capitalista é o único meio de sobrevivência no campo e, ainda, de que a escola deve trabalhar a superação da dicotomia rural *versus* urbano:

> Um outro desafio é pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que é o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.37).

O texto ainda critica as políticas das "elites" que atendem ao mercado externo, defendendo um projeto de desenvolvimento nacional, um "**novo modelo de desenvolvimento**" para o campo, com políticas públicas voltadas para a escola do campo, concepções e princípios pedagógicos que constituem a "**opção brasileira**"[29] difundida pelo movimento da **Consulta Popular**, na defesa de um **Projeto Popular para o Brasil**.

O *Texto-base* defende como políticas públicas "[...] o conjunto de ação resultante do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-Sociedade.", ou seja, busca o

[29] Em 1998 surgiu um movimento originado na Via Campesina, associado aos intelectuais de algumas universidades brasileiras, chamado de "**Consulta Popular**", que defendia a construção de um projeto nacionalista que possibilitasse a mudança do modelo de desenvolvimento em curso. César Benjamin, Plínio de Arruda Sampaio, João Pedro Stédile, entre outros, formularam uma teoria do chamado *Projeto Popular para o Brasil*, num amontoado de proposições idealistas que se chamou de "**Opção Brasileira**". Várias marchas de camponeses foram feitas pela Via Campesina para "discutir" com a população essa proposta. Na verdade a proposta vislumbrava o "projeto popular" de Lula. Com a acomodação dos interesses da Via Campesina no governo, o movimento da "Consulta Popular" entrou em "descenso", como costuma avaliar o líder do MST, João Pedro Stédile, ao tratar da revolução brasileira.

atendimento do Estado, integrando-se a ele na forma de suas demandas institucionalizadas, justificando que "[...] precisamos de políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual." (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.58). Essas políticas devem oferecer a toda a população do campo acesso à educação em todos os níveis, além de favorecer a gestão democrática, o apoio à inovação curricular, a criação de escolas técnicas regionais, o processo seletivo diferenciado para contratação de docentes, os programas específicos para a formação de professores, as habilitações especificas de graduação para formação de professores do campo, o desenvolvimento de pesquisas sobre o campo, o financiamento de estrutura mínima para funcionamento das escolas, inclusive estradas, energia elétrica, etc. Defende a ideia de que não se precisa apenas de escolas no campo, mas a de que nestas escolas tem de haver um projeto político e pedagógico vinculado à realidade camponesa. Ressalta a luta dos movimentos pela escola e suas experiências, apresentando uma preocupação com uma identidade da educação do campo.

O livro nº 2 é intitulado: *A educação básica e o movimento social do campo*. Foi organizado por Bernardo Mançano Fernandes e Miguel Gonzales Arroyo e é composto de dois artigos, um de cada organizador. Fernandes (1999) discute a relação entre campo e cidade, apontando as desigualdades sociais, o preconceito urbano em relação ao camponês. Apresenta dados que confirmam que o campesinato não está em extinção e que a educação do campo com um novo projeto é fundamental para desenvolver a agricultura camponesa. Arroyo (1999) trata da importância do movimento social nos processos educativos. Afirma que há um crescente movimento social no campo que se vincula à educação dos camponeses e que, por sua própria dinâmica, este movimento é educativo. Defende a importância da luta por direitos e que a educação, sendo um desses direitos, deve ser conquistada.

Arroyo defende uma escola vinculada ao mundo do trabalho, à cultura e à luta pela terra. Para ele, "[...] a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo [...] a escola se vincula à produção. Mas a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e

sociais." (ARROYO, 1999, p.27-28), por isso deve incorporar a cultura camponesa aos currículos e práticas pedagógicas. Defende que a educação não pode ter uma estrutura rígida. Critica a seriação e os programas didáticos: "Nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo o que está no currículo urbano é saber social, logo, não tem que chegar a escola do campo." (ARROYO, 1999, p.31). Ressaltando os aspectos positivos da escola multisseriada, afirma que a escola deve pôr fim ao sistema seriado por ser seletivo e responsável pela reprovação e evasão.

O livro nº 3 da Coleção "Por uma Educação do Campo" é de autoria de Roseli Cardart e César Benjamin (2000), um dos teóricos da corrente de intelectuais ditos de "esquerda", aliados da Via Campesina. O ponto fundamental da proposta do *Projeto Popular para o Brasil* contido no texto de Benjamin (2001) é a luta por políticas públicas, dentre elas uma política de segurança alimentar, uma política de reforma agrária (tutelada), a política agroecológica, a política agrícola (que garanta a agregação de valor à produção agrícola e sua comercialização), a política de crédito e a política de desenvolvimento da educação do campo. É uma proposta nacionalista e desenvolvimentista de reforma da sociedade brasileira, pela qual basta mudar o modelo de desenvolvimento e tudo estaria resolvido. Conclama o otimismo e a "esperança" do povo brasileiro para construir esse novo projeto. Nessa obra, com o artigo *Escola do Campo em Movimento*, Caldart (2000a) relaciona a luta pela escola no campo com o MST, articulada à luta pela terra. Estudiosa da educação deste movimento, Cardart, expõe as pedagogias da educação do MST, chamadas de *Pedagogias em Movimento*: a) *Pedagogia da luta social*: formação para a capacidade de pressionar as circunstâncias e transformá-las, subverter a ordem opressora, contrapor todo tipo de domesticação e de dominação, reinventar a ordem a partir de valores radicalmente humanistas, que tenham a vida acima da propriedade; b) *Pedagogia da organização coletiva*: formação do sujeito coletivo, firmado nos princípios da luta organizada, do companheirismo, da solidariedade construindo novas relações de trabalho e desconstruindo as relações sociais que produzem o individualismo. O coletivo, que divide responsabilidades e tarefas, assume conjuntamente a educação do coletivo, tornando a comunidade um espaço de cooperação; c) *Pedagogia da terra*: "Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e se

somos seus filhos e filhas também somos terra". Essa dimensão coloca a terra como centro, como geradora da vida, lugar de nascer, viver e morrer. É o jeito de produzir o pão, o jeito de compreender o mundo, percebendo a historicidade do cultivo cuidadoso da terra, garantindo meio ambiente saudável, paciência do tempo de semear e colher no tempo certo, enfim, os mais profundos valores enraizados na cultura dos camponeses; d) *Pedagogia do trabalho e da produção*: é o trabalho como princípio educativo, que humaniza. É pelo trabalho que se constrói o conhecimento, se cria habilidades e se forma a consciência. O trabalho possui uma potencialidade pedagógica plenamente educativa, pois é a matriz das demais dimensões da vida humana; e) *Pedagogia da cultura*: é a pedagogia do gesto. Símbolo da vida materializada na história da produção, exemplo do aprender a ser e fazer pelo convívio com o coletivo. É o modo de vida do Movimento, seu jeito de ser, de produzir na terra sua mística, seus símbolos, sua religiosidade, sua arte, etc.; f) *Pedagogia da escolha*: reconhecimento de que as pessoas se educam e se humanizam no exercício de fazer escolhas. Estar num movimento é confirmar e fazer permanentemente escolhas, sempre movidas por valores que são uma construção coletiva; g) *Pedagogia da história*: brota da memória histórica coletiva, necessária para a construção de uma identidade. O cultivo da memória histórica dos trabalhadores e do próprio Movimento deve fazer parte de todo processo educativo; h) *Pedagogia da alternância*: integração da família e da comunidade das educandas e educandos em dois momentos distintos e complementares: o tempo escola, onde ocorrem as aulas práticas e teóricas e o tempo comunidade, onde se realizam as pesquisas de sua realidade, de registro dessas experiências, de práticas que permitem a troca de conhecimento (CALDART, 2000a, p.41-87).

No livro nº 4, Caldart (2004) reforça a necessidade de uma pedagogia do campo referenciada nos movimentos sociais, discutindo os traços de uma identidade da educação do campo. A premissa principal é a de que o campo é um lugar onde se criam pedagogias e se constrói um projeto político. Também o campo é lugar de construção de escola, não construção apenas física, mas de um ideal de escola, que eleve a autoestima dos sujeitos do campo. Os educadores também são sujeitos da educação do campo e devem participar das lutas sociais, precisam ser do meio do povo e ter conhecimento da realidade onde vivem.

> Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações [...] (CALDART, 2002, p.33).

O livro 4 da Coleção contém o Parecer 36/2001, do Conselho Nacional de Educação do MEC, que trata da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares e de outros artigos que fazem apologia dessas diretrizes, ressaltando seus avanços, como Fernandes (2002), Rosa helena Dias da Silva (2002) e Molina (2002). Nesse livro estão contidos os principais documentos aprovados até então.

Num outro artigo apresentado durante o *I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo* e publicado no livro nº 5, Cardart (2004) defende a luta por políticas públicas. Para ela a educação do campo identifica uma luta pela educação, que, sendo direito de todos, deve ser garantida por políticas públicas. Os sujeitos da educação do campo são os camponeses, por isto ela deve estar voltada para eles, "uma educação do e no campo" É preciso ter um projeto de educação específico, uma pedagogia especifica. Afirma que a educação deve estar vinculada às lutas sociais do campo, à luta pelos direitos, e se constrói no diálogo entre os diferentes sujeitos. A importância do diálogo é fundamental, pois o campo é composto por diferentes sujeitos: ribeirinhos, índios, quilombolas, pequenos agricultores, camponeses sem terra, meeiros, etc. É preciso promover uma identidade comum, superar as diferenças. Nesse livro 5, Fernandes e Molina (2004) buscam apresentar as diferenças entre a educação para o meio rural e o "novo paradigma" da educação do campo, que se contrapõe ao "agronegócio" e revigora a agricultura camponesa, ideia sustentada por Jesus (2004), que discute as questões paradigmáticas na construção de um projeto político da educação do campo. A luta necessária pelas políticas públicas de educação do campo são reforçadas por Arroyo (2004), que afirma ser a educação dos camponeses um direito universal e que o Estado deve assumi-la, reconhecendo os valores, a cultura e as formas de vida no campo.

As ideias principais dentre as discussões contidas nos cinco livros são apresentadas por Caldart (2002; 2004), que analisa a educação do campo associando-a aos princípios da educação do MST, base das discussões das conferências: a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola; quem faz a escola do campo são os povos do campo organizados em movimento; as lutas sociais dos camponeses estão produzindo a cultura da luta pelo direito à educação do e no campo; sem estudo não se avança para lugar nenhum; quanto mais amplos são os objetivos de um movimento maior é a preocupação e a valorização da escola pelos seus sujeitos; a escola ajuda a formar lutadores do povo quando trabalha com os elementos básicos: raiz e projeto; a escola do campo precisa ser ocupada pela Pedagogia do Movimento, pois ela forma sujeitos sociais; as relações sociais são a base do ambiente educativo de uma escola; sem um coletivo de educadores não se garante ambiente educativo; a escola do campo está em movimento com o Movimento.

Essa produção teórica tomou o espaço institucional. Os movimentos ocuparam espaços no MEC nos dois mandatos do presidente Lula. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e dentro de sua estrutura foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo, que coordena um "movimento nacional" de construção de políticas educacionais para o campo, com plena participação da Via Campesina. Como parte de sua agenda de trabalho, a Coordenação Geral de Educação do Campo, iniciada em julho de 2004, vem promovendo uma série de seminários estaduais, visando a discussão de estratégias para a implementação das Diretrizes Operacionais e a elaboração de propostas para uma política nacional (SECAD: Portal acessado em 22/09/2005). O MEC vem publicando livros e cartilhas que expressam as concepções discutidas pelos movimentos nessa trajetória.

Apesar de divergirmos teoricamente das bases da educação do campo proposta pelo Movimento Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, do qual acompanhamos todas as ações, tanto em nível nacional quando estadual, consideramos que contribuiu para mobilizar os camponeses na discussão sobre a educação e trazê-la para a pauta da administração pública. Hoje, a proposta desse movimento está na pauta do governo federal, que dissemina seus conceitos por meio da

legislação e de outras ações institucionais. A parceria dos movimentos da Via Campesina, em especial o MST, com os órgãos do governo brasileiro (MEC, INCRA, NEAD, MDA, etc.), da Igreja Católica (CNBB) e do imperialismo (Unesco e Unicef) demonstra que a educação do campo é, na atualidade, uma educação corporativista, uma vez que a Via Campesina se associa ao Estado com o objetivo de assegurar privilégios em detrimento dos interesses de toda a sociedade brasileira. A participação voluntária do MST na gestão do Estado demonstra a ambiguidade deste movimento. Por um lado critica o Estado capitalista, o governo brasileiro, o imperialismo, por outro reivindica deles financiamentos para a execução de seus projetos nos assentamentos, discute um projeto educativo para a educação do campo, reivindica políticas públicas e um tratamento privilegiado por parte do governo que acredita ser "democrático-popular". É uma contradição explícita querer que o Estado assuma sua "pedagogia do campo" e, ao mesmo tempo, almejar uma educação libertadora.

O BANCO MUNDIAL E SUA HEGEMONIA SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA

A educação só foi evidenciada de fato pela ordem burguesa em 1948, no pós-guerra, quando foi incluída na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada por todos os países membros da ONU, que afirma, no seu artigo XXVI, que "toda pessoa tem direito a instrução". A ONU já havia criado, em 1945, um órgão responsável pela educação, a Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Por meio de conferências na década de 1960, a Unesco definiu que até 1980 todas as crianças em idade escolar deveriam estar matriculadas na escola primária. Conforme dados do Unicef (1999, p.13), a partir de 1980 as matrículas nos países de Terceiro Mundo dobraram ou triplicaram.

As condições do desenvolvimento capitalista exigiam cada vez mais a escolarização das populações dos países coloniais e semicoloniais. Nasceu, assim, a bandeira "educação para todos". Esse objetivo foi discutido em conferências regionais organizadas pela Unesco e ampliado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Essa grande conferência foi financiada por quatro organismos internacionais: a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BID)

e afirmou, no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: "A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1993). Mas essa intenção de democratizar o acesso é contraditória e revela seus interesses de classe, como explica Saviani:

> [...] quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstruiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinada habilitações profissionais. (SAVIANI, 1994, p.159).

Naquela conferência foram lançadas algumas categorias, dentre as quais o conceito de **equidade**, para referir-se à "igualdade de oportunidade". Com esse discurso, passa-se a defender a educação das mulheres, a diversidade, as minorias, etc. Diferentemente do conceito de igualdade, a equidade é uma forma de escamotear a desigualdade. A desigualdade seria atributo criado pela incompetência individual, já que todos teriam acesso às "oportunidades". Os ideais de "liberdade e igualdade" são retomados fortalecendo a ideologia do desenvolvimento econômico que possa garantir a abertura total das economias subalternas aos monopólios imperialistas. Contudo, a "equidade" proposta havia de considerar o fator localização da população, pois historicamente a oferta de "oportunidade" de escolarização sempre esteve mais próxima das populações urbanas. Os organismos multilaterais identificaram a necessidade econômica de oferecer educação às populações agrárias do Terceiro Mundo, pois a legislação nesses países, embora tivesse avançado na ampliação desse direito, não provocou as mudanças esperadas, como foi o caso da legislação brasileira. O Brasil, a partir dos compromissos assumidos em Jomtien e pressionado pelos organismos internacionais, estabeleceu, em 1993, o *Plano*

Decenal de Educação, que estabeleceu as linhas de ação estratégica para o ensino fundamental, a ser universalizado até 2003, seguido de outros planos como: Plano Nacional de Educação 2001-2010 (implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso); Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (no governo de Luís Inácio Lula da Silva); Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe 2007 (II Reunião de Ministros – Buenos Aires, março de 2007). Todos esses planos seguiram as orientações do Documento básico do Banco Mundial elaborado para a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos.* Por isso é primordial analisar o conteúdo deste documento, uma vez que ele traz todas as diretrizes para a educação a ser implementada e, de forma clara, expõe seus objetivos de ampliar a educação nos países agrários semicoloniais onde vigora um capitalismo burocrático, como é o caso do Brasil.

Em 1993, a Conferência de Nova Delhi, que contou com a participação dos nove países mais populosos do mundo (Brasil, México, Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), deu continuidade ao debate, definindo as metas em relação à universalização a partir do conceito de equidade, priorizando o nível primário de ensino para as crianças, jovens e adultos e mulheres. No documento daquela conferência ficou claro o papel do ensino de nível primário, que é fornecer informações necessárias que garantam a "saúde familiar", compreendida como redução do número de filhos e inserção da mulher do mercado de trabalho.

O documento básico do Banco Mundial elaborado para a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* expressa com objetividade que a educação deve difundir ideologias e um comportamento individual definido pelo centro de inteligência do imperialismo, que, dentre outras questões, destaca os hábitos de consumo e de adaptação às tecnologias que possam garantir uma maior extração de lucros das semicolônias. Para isso a educação deve formar "**capital humano**" para atuar num sistema produtivo reestruturado, conforme as novas técnicas de exploração do trabalho.

> *La capacidad de um país para aplicar la tecnologia moderna a la producción agrícola e industrial depende em gran medida de la calidad de su* ***capital humano****. [...] El capital humano continua sendo*

> *mui impreparado, pues tan solo uma proporción demasiado pequena de la fuerza laboral adulta ha recibido educacción primaria completa, y los conocimientos adquiridos aun por aquellos que terminaron la educación primaria no son suficientes frente la necessidad de rápido desarollo econômico.* ***La cantidad de adultos de los países em desarrollo com el nível de instrucción necesario para producir, adquirir, adaptar y aplicar las tecnologias modernas a la producción agrícola industrial es peligrosamente baja.*** (BANCO MUNDIAL, 1990, p.12, grifo nosso).

As mudanças tecnológicas trazem consigo mudanças no processo de trabalho e nas relações sociais de produção. O avanço do imperialismo sobre o campo implica a formação de um novo trabalhador, então a educação passa a ter um caráter cada vez mais economicista, vinculada ao sistema produtivo e às suas necessidades. É preciso formar trabalhadores com "habilidades e competências", de acordo com as exigências do capitalismo burocrático. No campo não se deseja analfabetos, mas uma escolaridade mínima que prepare os camponeses para a adaptação às novas tecnologias da produção.

O documento afirma que "*[...] las nuevas tecnologias y los nuevos métodos de producción, dependen de uma fuerza laboral bien qualificada e intelectualmente flexible*." (BANCO MUNDIAL, 1990, p.2). A grande preocupação do banco é com os processos de produção, pois entende que o maior desafio dos países em desenvolvimento *"[...] es el aumento del nível de la educacíon e la capacitación de la mano de obra."* Os habitantes pobres do campo, ao terem acesso à educação, alcançariam "*mayor productividade*" e "*actitudes más modernas*" (BANCO MUNDIAL, 1990, p.1).

Conforme o banco, a força de trabalho não está preparada para responder às mudanças tecnológicas, seja em matéria de agricultura de subsistência ou mesmo de produção industrial e de comunicação.

> [...] o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população começa a se constituir em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um horizonte que sinaliza para o emprego, em ritmo cada vez mais acelerado, no Brasil, de novas tecnologias de base microeletrônica e da informática, assim como de métodos

> mais racionalizadores de organização da produção e do trabalho. (NEVES, 1994, p.10).

O Banco Mundial, como já abordamos, tem uma preocupação imensa com o campo brasileiro pelos vultosos lucros que ele gera. As metas são, como expressa o referido documento, ampliar a utilização das tecnologias modernas, ampliar o número de consumidores e disseminar seu "agronegócio".

> *La productividad de los agricultores reviste especial importancia, dado que gran parte de la fuerza laboral de los países em desarrollo se dedica a la agricultura de subsistencia. Para evaluar los efectos de la educación sobre la producción agrícola, se compara la producción de los agricultores que ham alcanzado distintos niveles de educación.* (BANCO MUNDIAL, 1990, p.2).

O centro dessa preocupação é a produtividade, o lucro da agricultura e a qualificação da força de trabalho, pois o banco entende que um *"[...] sistema deficiente de educación primaria compromete todo el sistema de desarollo del capital humano."* (BANCO MUNDIAL, 1990, p.13).

Se grande parte da força de trabalho nos países em desenvolvimento se dedica à agricultura de subsistência, é necessário minar e destruir este tipo de agricultura, garantir o êxodo da maior parte dos camponeses para a cidade, mas manter a menor parte no campo para servir de força de trabalho semisservil ao latifúndio, sem causar um caos urbano, logicamente. Se isso não for possível em curto prazo, que ao menos os camponeses melhorem seus conhecimentos para se adequar às novas tecnologias agrícolas e entrar para o mercado consumidor de produtos químicos, como os agrotóxicos, fertilizantes e sementes transgênicas produzidas por empresas monopolistas. As investigações feitas pelo Banco Mundial demonstram que quando maior a escolaridade maior se torna o consumo das populações do campo:

> *Los conocimientos de aritmética elemental ayudan a los agricultores a estimar los rendimientos de actividades anteriores y los riesgos de actividades futuras, em tanto que el saber leer y escribir les ayuda a aplicar apropiadamente la tecnología agrícola moderna (por ejemplo,*

> *los productos químicos agrícolas, los fertilizantes artificiales y las nuevas variedades de semillas) ya a llevar registros.* (BANCO MUNDIAL, 1990, p.4).

Para garantir a expansão do latifúndio, foram instituídas muitas políticas com o objetivo de desocupação do campo, especialmente na Amazônia, pelas razões que já apresentamos.

Se nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais buscavam fixar os camponeses no campo, conter o êxodo rural, a partir da década de 1980 o imperialismo as inverteu. Em Rondônia, o imperialismo, com a colaboração do governo brasileiro, expulsou os camponeses de duas formas: pela coação/repressão ou pela persuasão. A primeira é a mais evidente: despejos violentos de camponeses pobres de áreas tomadas de latifúndios, multas vultosas aos pequenos proprietários pelos órgãos do governo por pequenos crimes ambientais, fechamento das escolas ou, ainda, negando qualquer política de permanência no campo, como financiamento para produção, estradas para escoamento, preços justos na produção, etc. O convencimento para que os camponeses abandonem o campo se faz em âmbito educacional, por meio dos instrumentos ideológicos.

A partir da década de 1990, a fim de atender ao objetivo de ampliar a educação fundamental, o Banco Mundial inicia um programa abrangente de educação para toda a América Latina. No Brasil este programa recebeu o nome de Fundescola e boa parte de suas ações foram voltadas para a educação do campo.

As ações do Fundescola no campo

O chamado Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial, serviu como um termômetro na implementação de projetos para a área de educação e resultou no Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola 1 (*School Improvement Project* Fundescola 1), criado em 1997. O Fundescola foi constituído com recursos de empréstimo contratado pelo Brasil junto ao Banco Mundial (Bird)[30]

[30] Atualmente estamos na terceira fase do empréstimo, o Fundescola III, acordo de empréstimo n.7122/BR, no valor de €182.800.000.

para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Ao longo de sua existência foi se ampliando como Fundescola I, Fundescola II e Fundescola III, conforme descritos na página eletrônica do FNDE[31]:

Identificamos, na pesquisa que fizemos no Estado de Rondônia, que quase todas as políticas de educação do campo na atualidade são parte do pacote imposto pelo Banco Mundial por meio das ações do Fundescola. Nos municípios pesquisados, assim como nos demais municípios do Estado, funcionam vários programas do Fundescola: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Gestão, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Jovem, Proler, Pró-Info, Além das Letras e Brasil Alfabetizado.

Na publicação do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), a SECAD expõe as seguintes ações, programas e projetos executados com recursos do FNDE e dos organismos internacionais, que constituem a sua política de educação do campo:

Saberes da Terra: O Saberes da Terra/Pró-Jovem Campo é um Programa interministerial, coordenado pela SECAD/MEC, no âmbito das políticas prioritárias de educação do campo que visam garantir aos povos do campo o ensino fundamental e a qualificação social e profissional;

Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo: Visa estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da educação do campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo.

Licenciatura em educação do campo: O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o País, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL, 2007).

Revisão do Plano Nacional de Educação – Lei No 10.172/2001: Considerando-se que o próprio plano determinava a avaliação de sua implementação pelo Congresso Nacional e o seu aperfeiçoamento, a CGEC/Secad, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e

[31] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil) (FNDE, 2010).

Pesquisas Educacionais (Inep), elaborou uma proposta para corrigir as distorções apontadas. O objetivo era tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma educação do campo de qualidade, referenciadas nas experiências e contextos de suas populações e segmentos (BRASIL, 2007).

Fórum permanente de pesquisa em educação do campo: Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da educação do campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática. A meta é implementar o Fórum Virtual de Pesquisa, iniciado com 79 participantes do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (BRASIL, 2007).

Apoio à educação do campo: O apoio à educação do campo é feito por meio da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais de educação, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e apoio técnico, relativos a todos os níveis de educação (BRASIL, 2007).

Vejamos como são implantadas e aplicadas algumas dessas políticas.

A partir da década de 1990, com a reforma do Estado, a descentralização passa a ser uma das diretrizes fundamentais para a educação. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de reorganização do Estado, inclusive na educação. Ela é entendida como transferência das responsabilidades da União para os Estados e municípios. Uma das principais ações resultantes da descentralização foi a municipalização da educação, processo antidemocrático que visa a desobrigação das outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. A municipalização foi implementada a partir da promulgação da Constituição Federal, no seu Artigo 211, parágrafo 2º, que determina que "os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar".

Em 1996, reforçando o dispositivo constitucional, foi aprovada a Emenda Constitucional 14/96, direcionando os gastos com o ensino por intermédio da criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, sendo regulamentada pela Lei 9.424/96. E por fim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no seu Artigo 11, Inciso V, determinando que os municípios incumbir-se-ão de

> […] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2006a).

Transferiu-se assim aos municípios o atendimento do ensino fundamental antes oferecido pelos Estados e forçou-se a expansão da matrícula na rede municipal de ensino.

No Estado de Rondônia, o processo de municipalização resultou na transferência para os municípios de muitas escolas do campo, especialmente as escolas multisseriadas, que estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Educação. Essa medida causou grande impacto e foi um dos fatores que contribuíram para o fechamento de parte das escolas multisseriadas estaduais existentes no campo.

A educação urbana passou por um processo paulatino de transferência do ensino fundamental para os municípios, mas até hoje o Estado ainda oferece vagas para este nível de ensino em algumas escolas urbanas. A maior parte do ensino fundamental no campo já era de responsabilidade dos municípios e a partir de 2006 essa política se consolidou. Hoje o Estado não oferece mais ensino fundamental no campo, apenas o ensino médio, por meio do programa chamado PROEMCRO, implantado em alguns municípios, ou utiliza o transporte escolar para conduzir os filhos dos camponeses às escolas urbanas.

O ensino fundamental do campo em Rondônia foi totalmente municipalizado. Por isto, para analisar a educação do campo no Estado buscaremos identificar as políticas educacionais que têm sido implantadas nas escolas, a partir do estudo dos municípios de Ariquemes, Rolim de Moura, Colorado e Nova União, que servirão como amostragem da realidade da educação do campo existente no Estado.

O processo de centralização das escolas do campo e suas consequências

As escolas existentes no campo até os anos 1990s se limitavam às multisseriadas. Eram poucas as escolas de 5ª a 8ª séries no campo em

todo o País. Classes multisseriadas são aquelas onde alunos de diferentes níveis de aprendizagem estudam juntos numa mesma sala. O professor atende as quatro séries iniciais simultaneamente. As escolas multisseriadas foram discriminadas, abandonadas pelas políticas educacionais ao longo da história, como já vimos. Foram chamadas, primeiramente, de "escolas isoladas", depois de "unidocentes", "heterogêneas", etc. Desde os anos de 1950, com a consolidação do projeto de industrialização e urbanização do País e nas décadas seguintes, com o avanço do agronegócio, previa-se que essas escolas desapareceriam. No Norte, ao contrário, com a colonização a partir da década de 1970, elas proliferaram, devido à forte pressão dos camponeses organizados que reivindicavam escola para seus filhos.

Os 52 municípios de Rondônia se estruturaram no campo pelo sistema de linhas vicinais. A cada quatro quilômetros há uma linha vicinal, que possui 16 km ou mais. A cada quatro ou seis quilômetros havia uma escola multisseriada. O Município de Rolim de Moura, por exemplo, possui 14 linhas vicinais. Estime-se, então, a quantidade de escolas que havia no campo rondoniense nas décadas de 1980 e 1990.

A escola multisseriada em Rondônia, como em todo o País, apresenta uma série de problemas: infraestrutura precária, oferta irregular da merenda, falta de material pedagógico, repetência e evasão devido às necessidades das famílias camponesas empobrecidas de utilizar a força de trabalho das crianças e adolescentes no trabalho produtivo, entre outros. O acompanhamento pedagógico às escolas multisseriadas é precário e raro. A falta de apoio pedagógico se justifica pelas distâncias e falta de recursos humanos. Dessa forma, a escola multisseriada apresenta vários problemas de fracasso escolar, no que não difere das escolas urbanas.

Os professores assumem diversas funções além da docência: são faxineiros, merendeiros, diretores, secretários, agentes de saúde, etc. Enfrentam o problema da má formação e do isolamento. Por trabalharem com diferentes níveis de aprendizagem (1ª a 4ª série ao mesmo tempo e no mesmo espaço de aprendizagem), acabam apegando-se aos livros didáticos como única alternativa de ensino, sem observar as implicações de trabalhar com conteúdos padronizados pela educação burguesa.

Acabam apegando-se aos livros didáticos como única alternativa de ensino, sem observar as implicações de trabalhar com conteúdos padronizados pela educação burguesa. Apesar de a heterogeneidade ser comum em todas as salas de aula, nas salas multisseriadas ela se apresenta muito mais porque ali se concentram crianças de diferentes idades, interesses e níveis de conhecimento, que precisam ser atendidas pelo mesmo professor. Esta é a razão sempre apontada pelo professor quando reclama das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os professores convivem na comunidade com as famílias e conhecem a vida de cada aluno. Os pais participam ativamente da vida escolar. São eles que cuidam da escola, limpam o pátio, participam das atividades, das reuniões, etc. A escola multisseriada oportuniza a educação dos camponeses sem que esses precisem abandonar o campo, além de proporcionar uma aprendizagem compartilhada, coletiva.

Do ponto de vista pedagógico, a escola multisseriada é muito mais avançada na sua organização, pois substitui a rigidez do ensino seriado e fragmentado, possibilita uma maior interação entre os alunos e a construção coletiva de conhecimentos, a partir dos aportes dos conteúdos universais.

Esse tipo de escola não existe somente no Brasil, mas vigora com muita qualidade nos países desenvolvidos, como afirma C. Castro (2008, p.22, grifo nosso):

> Ainda hoje, sem exceções, **todos os países europeus adotam essas escolas**. **Seu número é significativo. Os Estados Unidos e o Canadá também**. **Há muitas escolas assim, e elas voltaram a se expandir nas últimas duas décadas.** No mundo, cerca de 30% das escolas têm três salas ou menos. **No Canadá, 16% dos alunos estudam em classes multisseriadas**. Ainda mais relevante, nos países mais ricos, as avaliações revelam resultados obtidos nessas escolas em nada inferiores aos das outras, como já havia indicado Husen. Podem até ser melhores. E são respeitadas. Não sofrem preconceitos, como aqui. Aliás, entre nós, são preconceitos quase sempre justificados, pois apresentam pior desempenho.

O filme *Ser e Ter*, de Nicolas Philibert, retrata uma dessas escolas no interior da França e demonstra a importância de sua ação pedagógica

junto às crianças e adolescentes das comunidades camponesas. Portanto, se a escola multisseriada funciona com um excelente padrão de qualidade nos países desenvolvidos, significa que o problema não é a sua organização, o fato de ser unidocente, de ser multisseriada, mas a falta de investimento na formação dos professores, nas condições materiais, no conteúdo das escola, etc. Esses países construíram uma proposta pedagógica, investiram na formação dos professores para trabalhar com essa forma de organização escolar e, sobretudo, nos recursos físicos e materiais necessários para seu funcionamento.

O que há no Brasil é preconceito, desinformação e a reprodução de um ideário imposto pelos interesses do capital nos países pobres:

> Perpetuou-se nos países mais pobres a idéia de que a escola multisseriada é um ícone do atraso educativo. Só se justifica quando não há densidade demográfica para preencher várias salas nem recursos para os ônibus. Mas não serão os ônibus um grande equívoco? O prefeito gastou um dinheiro que não precisava? Milhares de outros prefeitos oneram as despesas da educação rural com transporte. Os ônibus, freqüentemente, dobram os custos por aluno. Curiosa situação: os europeus, ricos e gastadores com o ensino, adotam escolas com apenas uma sala, misturando todas as séries. Nós, pobretões, desdenhamos essas escolas e corremos a comprar os ônibus que permitem recolher a meninada toda e juntá-la em uma unidade maior, com a seriação convencional. (CASTRO, C., 2008, p.22).

O autor se refere cinicamente ao nosso atraso em perceber as vantagens de ser manter essas escolas no campo.

O processo de destruição, de fechamento das escolas multisseriadas em todo o País iniciou-se na década de 1990. Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África,

na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa.

As escolas multisseriadas foram desativadas e aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos. Em Rondônia elas se popularizaram com o nome de escolas polos. Esse processo iniciou-se por meio de financiamento do Banco Mundial. O Fundescola, nas ações do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), lançou aos municípios a proposta de financiar a construção de escolas polos. A maioria dos municípios de Rondônia adotou essa política: construíram escolas polos, fecharam as escolas multisseriadas. Desde então, as crianças são transportadas a longas distâncias em ônibus precários, também financiados em parte por programas do Banco Mundial.

Em algumas comunidades houve resistência em relação ao fechamento das escolas multisseriadas. A comunidade se organizou, ocupou prefeituras, fechou estradas. O processo de resistência para manter as escolas de séries iniciais funcionando no campo ocorreu e ocorre nos lugares onde há organização dos camponeses. Nas regiões onde há atuação do movimento camponês, como em Ariquemes e Nova União, muitas escolas foram mantidas. Em colorado e Rolim de Moura não houve mobilização e luta camponesa pela manutenção das escolas, razão pela qual foram todas fechadas, como na maioria dos municípios de Rondônia.

Ao passarmos pelas linhas vicinais e rodovias dos municípios rondonienses avistamos as escolas abandonadas, estruturas depredadas, destruídas pelo abandono.

Com o fechamento das escolas, muitos pais acabaram se mudando para a cidade, receosos de mandarem seus filhos pequenos para longas viagens em transportes sem segurança, nas madrugadas. Rolim de Moura, por exemplo, era um dos poucos municípios do Estado onde não havia latifúndio. O Município era constituído por pequenas propriedades com no máximo 42 alqueires. Com o fechamento das escolas e a falta de políticas agrícolas que as beneficiasse, centenas de famílias camponesas abandonaram o campo. Hoje podemos ver quase todos os lotes de uma linha vicinal pertencentes a um único proprietário.

O transporte escolar passou a fazer parte da agenda educacional e se gasta muito mais com esse elemento de despesa do que com as

demandas de cunho pedagógico, formação de professores, valorização do magistério, melhoria das condições de trabalho, etc.

Em Ariquemes, para atender a 2.983 alunos das escolas rurais, há 21 ônibus que fazem parte da frota própria e 25 ônibus alugados, terceirizados. Para o transporte de professores até as escolas polos há três micro-ônibus e duas peruas Kombi.

Na miniconferência promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes para discutir o Plano Municipal de Educação Participativo, a comunidade apontou os seguintes problemas: faltam ônibus; há superlotação em vários trajetos; o estado de conservação dos ônibus é precário, principalmente na frota alugada, que geralmente tem problemas de mecânica e falta de combustível; falta formação dos motoristas para transporte coletivo de estudantes; falta fiscalização nos ônibus; faltam recursos para renovar e adequar a frota com cinto de segurança e para os deficientes físicos; o governo do Estado não tem contribuído com o transporte escolar. Esses problemas apontados pelos pais e professores de Ariquemes são os mesmos existentes nos demais municípios do Estado.

Parte do transporte escolar é financiado pelo governo federal, com recursos provenientes do Banco Mundial. O Ministério da Educação executa atualmente dois programas financiados pelo banco voltados ao transporte de estudantes: o Caminho da Escola e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, que visam atender alunos do campo. O primeiro foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, e consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos Estados e Municípios, de ônibus, mini-ônibus e micro-ônibus zero quilômetro, além de embarcações novas. O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de "[...] garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios." (BRASIL, 2004b). Com a publicação da Medida Provisória 455/2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes no campo. Conforme as informações obtidas

na página eletrônica do FNDE (2009), o programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública, residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em nove parcelas anuais, de março a novembro. Segundo os dados do FNDE, de 2006 a 2008 o valor per capita/ano do PNATE variava entre R$ 81,56 e R$ 116,36, de acordo com as condições do Município, sua área, sua população do campo e a sua posição na linha de pobreza. A partir de 2008, passou a ser considerado, também, o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2009 o valor per capita repassado pelo governo federal para o transporte escolar foi reajustado em 8%. O mínimo passou de R$ 81,56 para R$ 88,13; o máximo, de R$ 116,36 para R$ 125,72. Com o aumento do valor e a extensão do PNATE a estudantes do ensino médio e da pré-escola, o orçamento para 2009 subiu quase 60% em relação ao ano passado e chegou a R$ 478 milhões. Mais de 4,8 milhões de estudantes da rede pública de educação básica moradores de áreas rurais serão beneficiados este ano com recursos do programa. O valor previsto para o governo federal destinar ao PNATE em 2010 é de R$ 655 milhões. Os dados citados foram divulgados na página do FNDE (2009).

Analisemos os casos de Colorado e Rolim de Moura como exemplos da aplicação da política de transporte escolar:

O PNATE repassa uma pequena parte dos recursos gastos com transporte escolar aos municípios de Rondônia. Em 2008 esses recursos foram divididos em nove parcelas. Em Rolim de Moura esse repasse do PNATE foi, em 2008, de R$135.000.00 e em Colorado de R$ 100.000,00, destinados a manutenção, reparos, documentação, óleo lubrificantes e peças dos veículos do transporte escolar (ônibus). O restante das despesas é custeado pelos próprios municípios.

Em Colorado o transporte é todo terceirizado. O contrato é feito com as empresas de ônibus por 94 dias. Nesse período os ônibus rodam 152.453,900 km. Ao todo são rodados 491.028,71 km ao ano. O preço por km é R$ 3,07. Exemplificamos mais adiante, demonstrando a quilometragem percorrida, a quantidade de escolas e o valor total das despesas, com base nas informações colhidas na pesquisa.

Em Rolim de Moura a maior parte do transporte escolar também é feito por meio de empresa terceirizada. O contrato firmado é emergencial, de 45 dias consecutivos e ininterruptos, e o valor é de R$ 195.033,60. O trajeto dos ônibus da empresa contratada é o seguinte: o ônibus deve sair das escolas José Veríssimo (lado oeste) e Francisca Duran (lado leste) e ir até o limite do Km 15 das linhas (conforme planilha). Em Rolim de Moura há, ainda, o transporte de alunos do campo para a cidade, feito por veículo da Prefeitura que atende as linhas 184/Norte e 184/Sul.

O contrato de 2009 teve 178 dias letivos. O valor ficou R$931.183,86. O valor do quilometro rodado foi R$ 2,93. A Prefeitura de Rolim de Moura tinha até 2008 um convênio com o Estado, que repassava uma parte dos recursos para transportar especialmente os alunos de ensino médio. Mas a partir de 2009 não houve mais o convênio com o Estado, como no ano anterior, em virtude das rivalidades dos grupos políticos do prefeito e do governador do Estado. A licitação foi feita separadamente e o ônibus contratado pelo Estado para transportar os alunos do ensino médio percorre a mesma linha na qual o Município tem alguns alunos e, mesmo com vagas sobrando, esse ônibus não os transporta. Têm de ser conduzidos pelo ônibus contratado pelo Município. Essas rivalidades políticas tornam ainda maior o gasto público com transporte escolar, pois um único ônibus na linha seria suficiente, como era feito anteriormente.

A distância de deslocamento dos alunos do Município de Rolim de Moura é de 25 a 40 km. Os 1.215 alunos do ensino fundamental se deslocam para as duas escolas polos no campo (José Veríssimo e Francisca Duran) e para as escolas da cidade. Inclusive as crianças de educação infantil se deslocam para escolas da cidade. Vejamos a discriminação da despesa com o transporte escolar de dois municípios pesquisados:

Tabela 1 – Transporte Escolar – Municípios – Rolim de Moura e Colorado D'Oeste

COMPARATIVO DO TRANSPORTE ESCOLAR DE ROLIM DE MOURA E COLORADO D'OESTE – 2008								
	Total de itinerários	Veículo Próprio	Veículo terceirizado	Total de Escolas	Alunos Transportados	KM dia	Dias letivos	Total de despesas ano
Rolim de Moura	26	11	15	5	1215	1.736,0	214	**R$1.225.963,20**
Colorado D'Oeste	13	0	13	6	-[1]	1.444,6	214	**R$1.200.000,00[2]**

[1] Dados não fornecidos pelo Município
[2] Valor aproximado com base nos dados fornecidos pelo Município
Fonte: Elaboração própria com base no SEMED de Colorado D'Oeste e SEMED de Rolim de Moura.

Como vimos acima, os gastos com transporte escolar são excessivamente altos: mais de um milhão de reais ao ano. Em Rondônia, as empresas de ônibus financiam campanhas eleitorais. As licitações quase sempre são parciais, formam-se verdadeiras máfias de transporte escolar[32]. Ainda não há dados atuais do MEC sobre a quantidade de alunos transportados e os gastos operacionais. Para se ter uma dimensão dos gastos, levemos em conta os dados que o Ministério da Educação forneceu até agora, que são por unidades federativas do ano de 2004[33]. É-nos apresentado um total de 47.040 alunos transportados em todo o Estado de Rondônia, sendo a maior parte deles do campo, a um custo total, à época, de R$7.088.122,00.

O programa Caminho da Escola foi criado para financiar a compra de ônibus e micro-ônibus para transporte escolar dos alunos do campo. Trouxe uma série de inovações, como a isenção de impostos sobre a compra do veículo escolar e a padronização da cor em

[32] Em julho de 2008, por exemplo, o Ministério Público de Rondônia apurava denúncia de improbidade administrativa na licitação para a contratação de ônibus de transporte escolar em Colorado D'Oeste (Diário da Justiça nº. 122, de 4 de julho de 2008, sexta-feira).

[33] Dados do 1º Levantamento Nacional do Transporte Escolar (INEP, 2009).

todo o País. Com a criação de uma linha de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para o período de 2007 a 2009, inicialmente no valor de R$ 300 milhões, governadores e prefeitos puderam adquirir ônibus e micro-ônibus zero quilômetro ou embarcações fluviais para levar os estudantes à escola. Em fevereiro de 2008, o BNDES liberou mais R$ 300 milhões para atender à demanda. Em março de 2008, o FNDE divulgou lista com mais 1004 municípios que tiveram aceitos os termos de adesão. O financiamento será de até seis anos, com carência de seis meses e taxa de juros de 4% ao ano.

Diante das denúncias sobre os riscos de acidentes e mortes de estudantes, o programa Caminho da Escola está financiando a compra, pelos municípios, de ônibus padronizados, com equipamentos de segurança e adaptados para evitar atolamento, mas a implantação dessa medida ainda deve demorar muitos anos para avançar sobre o campo na Amazônia, se até lá ainda houver alunos no campo. Os municípios de Rondônia ainda preferem contratar empresas terceirizadas e possuem três ou quatro ônibus próprios, quando muito. Manter escolas no campo seria muito mais barato, como reconheceu o próprio MEC em pesquisa recente, ainda não divulgada, adiantada por notícia da Agência Brasil no Portal Aprendiz de 10 de junho de 2008.

Esses programas de financiamento do transporte escolar foram complementares aos objetivos do Fundescola para a educação do campo. O plano de fechamento das escolas se deu a partir da década de 1990, quando as prefeituras foram induzidas pelo MEC a fechá-las, com a promessa de financiamento do transporte escolar. Foi um verdadeiro cavalo de tróia, pois, como podemos ver, o repasse de recursos pelo MEC, provenientes dos programas financiados pelo Banco Mundial, é irrisório frente à demanda de transporte existente nos municípios. O problema mais grave apontado no processo de centralização da escola do campo é a precariedade dos transportes. Em Rondônia não são poucos os casos de acidentes com vitimas fatais envolvendo transporte escolar. As frotas são antigas, sem equipamentos de segurança, com bancos velhos e rasgados.

Observamos que a maioria dos ônibus não possui cinto de segurança, nem extintores (ou estavam vencidos). Enquanto a lei obriga que no transporte urbano os ônibus tenham no máximo dez anos de

idade, no campo a fiscalização é omissa. Os veículos que não servem mais para as cidades são vendidos para o transporte no campo, muitas vezes comprados pelas prefeituras. Em pesquisa feita pela UnB sobre a situação dos transportes escolares, revelou-se que circulam ônibus com até 75 anos de fabricação. Além disso, em boa parte do Estado de Rondônia são utilizados barcos como meio de transporte escolar, também precaríssimos, às vezes até sem motor.

Ao longo da pesquisa, observamos uma cena bizarra em Colorado. Encontramos numa linha vicinal um ônibus sem para-brisas, superlotado com crianças. O motorista usava um capacete de motoqueiro para evitar a poeira nos olhos (no período "das secas" há muita poeira). Tentamos fotografar, mas a poeira impediu. Cenas como essas demonstram o tamanho da insegurança e do risco a que esses estudantes estão submetidos.

Além da insegurança dos veículos, outro problema são os pontos de espera. Nas estradas mais movimentadas (asfaltadas) as crianças correm risco extremo de morte, pois ficam expostas no meio da rodovia sem nenhuma segurança. Em alguns municípios há pontos cobertos, mas a maioria é indicada apenas com uma placa na margem da estrada. Na pesquisa que fizemos na Escola Paulo Freire, entrevistamos alguns pais da comunidade. Uma mãe de aluno denunciou na entrevista:

> Transporte sempre foi um problema aqui, principalmente no período chuvoso, o lamaçal... Os carros escorregam... mas os ônibus são de péssima qualidade, geralmente no início do ano a empresa vem, diz que vai melhorar, aparecem uns carros aparentemente bonitos, mas do meio do ano pra frente não é assim... Um absurdo! Os ônibus são superlotados, mal dá pra se mexer dentro, as crianças andam em pé, capacidade duas, três vezes maior que o normal. Dependendo da escala do carro é um absurdo a superlotação, um perigo!

Na entrevista, os professores também criticaram duramente essa situação:

> Agora o problema mais grave são as crianças de pré- escolar até a 4ª serie. Os ônibus saem de madrugada, 5 horas da manhã, escuro

> ainda, crianças pequeninas com 3, 4, 5 anos. Elas vêm dormindo dentro do ônibus. É um problema que preocupa muito, o tamanho das crianças não é compatível com as distâncias que andam. As distâncias variam de 2 a 9 km dentro do Assentamento. (Ana Maria – Escola Paulo Freire).

Em nossa pesquisa observamos que, em algumas linhas dos municípios pesquisados, os alunos ficam às margens da estrada desde as quatro horas da manhã esperando o ônibus, inclusive crianças muito pequenas, de primeira série. Os alunos da maioria dos municípios passam cerca de quatro horas na escola e entre duas e três horas dentro do ônibus. O tempo que resta para as atividades do campo e para o convívio com a família é mínimo. Quase todo o dia ele estará afastado da produção, dos costumes e valores da vida camponesa.

Os professores entrevistados foram unânimes em criticar o fechamento das escolas multisseriadas, afirmando que foi uma medida imposta sem nenhuma discussão com a comunidade. Os camponeses não compreendiam os resultados dessa medida, como explica a professora Ana Maria:

> Na verdade a comunidade via como novidade, não tinha informação dos prós e contras, quando vimos já estava polarizado. Não houve resistência. A possibilidade que vemos para 5ª a 8ª series, adolescentes e jovens é a alternância, trabalhar diferente. Acho que o resultado da polarização teria outro resultado bem positivo. Que fosse conciliada a prática deles na comunidade, uma vez que muitos deles já participam da atividade produtiva.

A professora Ana Maria ressalta que o desejo da comunidade era de que fossem construídas escolas polos para oferecer o ensino das séries finais do ensino fundamental no regime de alternância[34], uma vez que

[34] O Regime de Alternância é um mecanismo específico desenvolvido para a construção de conhecimentos em um processo ativo de trânsito entre a escola e a residência. O aluno se instrumentaliza em um período (tempo escola) e constrói significados no contato direto com o ambiente de sua moradia. Nesse contexto proporciona a oportunidade para o diálogo intenso entre a experiência teórica adquirida no tempo escola e a vivência concreta desenvolvida no tempo comunidade (onde reside).

nessa idade os alunos já estão inseridos nas atividades produtivas com suas famílias. Mas isso não ocorreu.

O professor João, que trabalha numa escola multisseriada num turno e na Escola Polo Paulo Freire no outro, aponta a diferença entre as duas escolas, criticando a polo e apontando outros problemas, como o atraso das crianças para chegarem na escola, decorrente das péssimas condições de transporte e das chuvas, a falta de flexibilidade com o tempo e a impossibilidade de participação mais efetiva dos pais:

> É direito do aluno ficar na própria comunidade. Choveu, o ônibus não vem buscar só uma turma. Se for aqui na multisseriada, vou de sombrinha ou não vou, mas vou no sábado. Na escola polo não. Ou vem todo mundo ou não vem ninguém. Na escola multisseriada da minha comunidade, eu adapto o horário... estendo o horário, revezo o dia, troco o horário porque choveu. E na escola polo, o transporte não dá esse direito pro aluno e pra comunidade. Na escola multisseriada a comunidade é mais participante, os pais têm mais privacidade, eles vão mais à escola, eles têm mais carinho. Eu falo isso porque eu trabalho numa escola multisseriada e aqui na escola polo. E lá a participação é muito maior. (João – Escola Paulo Freire).

Assim como o professor João, a professora Ana Maria também aponta o problema do distanciamento da comunidade em relação à escola polo:

> Para as crianças pequenas as escolas deveriam ser mais localizadas, seria muito mais interessante [...] Não só por colocar a própria vida em risco, mas pela própria participação e intervenção da comunidade na escola. A distância prejudica o envolvimento dos pais na escola. Por mais que a gente tente, até o trabalho de mutirão vem se esvaziando, prejudicado por causa das distâncias.

Processo pior que a nucleação ou "polarização" das escolas é a urbanização da educação do campo, como denuncia o professor Paulo:

> A polarização pode até não ser das piores quando a escola permanece no campo. Agora, na nossa região o que ocorre não é somente a polarização, mas urbanização da educação, na maioria das vezes os ônibus levam os alunos para a cidade. Aqui no Palmares os alunos estudam até o final do ensino fundamental, mas aí têm de ir para a cidade. Mas na maioria dos municípios os alunos são todos transportados para a cidade desde a primeira série, é uma situação pior ainda, é a urbanização da educação. (Paulo – Escola Paulo Freire).

Não há dúvida de que esse processo de "urbanização," como denomina o professor Paulo, tem se intensificado no Estado. Há prefeituras já desativando escolas polo. O ensino médio, em todos os municípios pesquisados, e seguramente na imensa maioria dos municípios, só é oferecido na zona urbana.

Em resumo, os professores e pais apontaram que as principais consequências decorrentes do fechamento das escolas multisseriadas e da centralização ou nucleação das escolas são: as longas distâncias a serem percorridas pelos alunos em ônibus precários, em horários inadequados, que colocam em risco suas vidas; a pouca participação dos pais em relação às escolas polos, pois, devido às distâncias, não participam ativamente como participavam das escolas multisseriadas; o deslocamento de jovens às cidades para cursarem o ensino médio que não é oferecido nas escolas polos na maioria dos municípios, e a infraestrutura das escolas, que não atende aos interesses dos camponeses.

As políticas do Banco Mundial como programas educacionais na educação do campo

Vimos que no campo rondoniense prevalecem as políticas do Banco Mundial. Identificamos e faremos a análise de alguns programas executados nos municípios pesquisados: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Gestão e Pró-Jovem, por estarem presentes na Escola Paulo Freire, onde investigamos o processo de implantação e aplicação. Tentaremos primeiramente conhecer um pouco desses programas e de seus princípios fundamentais. Comecemos pelo PDE, que é, sem dúvida, o "carro chefe" do Fundescola. É por meio dele que se efetiva a aplicação dos demais programas do Banco Mundial. O

PDE foi concebido com base nos princípios da equidade (igualdade de oportunidade), da efetividade (obtenção de resultados) e da complementaridade (sinergia das ações), tendo como objetivo melhorar o desempenho do ensino fundamental e seus resultados educacionais, o aprimoramento da gestão da escola e das secretarias estaduais e municipais de educação (AMARAL SOBRINHO, 2001). O PDE busca atender aos objetivos, estratégias, metas e planos a serem alcançados pela escola.

Os "padrões mínimos de funcionamento" referem-se à racionalização de recursos, aos gastos mínimos com o funcionamento da escola. O PDE atende ao objetivo de ajuste estrutural imposto pelo imperialismo nas últimas décadas, que é reduzir gastos públicos dos países semicoloniais nas áreas sociais. A carga fiscal que deveria ser gasta com as escolas é reduzida, uma vez que a melhoria da qualidade e a expansão do acesso são feitas por meio do financiamento que o governo brasileiro pagará com juros altos, alimentando ainda mais o nível de sua dependência em relação ao imperialismo.

Na concepção do Fundescola, a inclusão das escolas no PDE deveria ser por adesão. Porém, a maior parte das escolas do Estado de Rondônia aderiu ao PDE por pressão das secretarias de educação. Conforme o Manual PDE/1998, para que uma escola possa aderir ao PDE ela deve: (a) ter acima de 200 alunos no ensino fundamental; (b) possuir condições mínimas de funcionamento; (c) possuir direção com liderança forte; (d) possuir unidade executora. O programa oferece soluções para os mais graves problemas da escola, como evasão, repetência, falta de recursos materiais, etc., e, além disso, oferece prêmios aos melhores resultados dentro do padrão de avaliação do Banco Mundial.

Os órgãos gestores superiores conhecem a realidade de cada escola, por meio do diagnóstico que o PDE oferece periodicamente. Esse é sem dúvida o mais eficiente instrumento de controle lançado pelo Banco Mundial sobre a educação brasileira. O PDE possibilita controle da gestão, do currículo, da formação de professores, dos resultados obtidos pelos alunos e, principalmente, impede a construção do projeto político-pedagógico da escola a partir de outros referenciais.

> [...] ao contrário do PPP, o PDE teve a competência de se fazer impor na escola. Por meio de sua própria dinâmica, executada por

> meio de cursos de preparação, instrumentos de planejamento e controle, o PDE se fez presente, preparou e acompanhou a escola no desenvolvimento de suas propostas. Ainda que o financiamento do Banco Mundial se encerre, por definição do próprio acordo de co-financiamento, os estados da federação deverão dar continuidade ao programa com recursos próprios. Assim, o Fundescola conseguiu seu intento, que é introduzir nas escolas brasileiras as práticas do planejamento estratégico-gerencial, em detrimento de outras propostas concebidas por educadores brasileiros. (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p.143).

A concepção básica do PDE é a gestão empresarial fundamentada na racionalidade taylorista: divide o trabalho e as tarefas de decisão e execução no interior da escola. O modelo gerencial e burocrático se fundamenta nos modelos de planejamento estratégico e "**qualidade total**". Entretanto, se a escola consegue avançar em termos materiais na sua organização, a "qualidade" exigida pelo imperialismo demanda fatores pedagógicos, ou seja, "[...] mesmo que a escola tenha conseguido autonomia com respeito ao seu orçamento, que tenha atingido nível operacional padrão e que esteja implementando seu plano de desenvolvimento, o desempenho escolar pode ser prejudicado pela falta de conhecimentos pedagógicos e estratégias gerenciais." (BANCO MUNDIAL, 1998, p.7). Assim, adquire enorme importância a formação de professores e de gestores.

O Pró-Gestão foi criado com o objetivo de preparar os gestores das escolas e secretarias de educação para aplicarem o modelo de gestão do PDE, ou seja, formar gestores eficientes a partir dos princípios da administração da empresa privada capitalista, uma vez que "[...] o remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente à má administração. A competição e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade." (SILVA, T., 1994, p.23).

Esses gestores devem estar preparados para serem "liderança forte" (leia-se autoritária), para aplicarem rigidamente o manual do PDE e exercerem controle absoluto em relação à participação da comunidade, a inserção dos professores nos programas de formação, nos processos de

avaliação, etc. A diretora e a vice-diretora da escola pesquisada cursam especialização no Pró-Gestão.

O PDE está implantado em quase as todas as escolas-polos do campo em Rondônia e funciona como regulador das demais políticas de formação de professores. Mas se as médias e grandes escolas são controladas por meio do PDE, as pequenas também são objeto de preocupação. O objetivo do imperialismo é acabar com elas, como já discutimos, mas não sendo possível fazê-lo num só golpe, é preciso ao menos exercer um controle ideológico, por meio dos conteúdos e metodologias. É assim que nasce um programa específico para as escolas multisseriadas: o Escola Ativa. Essa proposta iniciou-se na Colômbia em 1980, com o programa *Escuela Nueva*, e estendeu-se para o Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai e República Dominicana.

O Programa *Escuela Nueva* funda-se na proposta da Escola Unitária, promovida pela Unesco-Orealc na década de 1960. Foi imposto inicialmente como experimento na Colômbia e se estendeu por vários países da América Latina. A metodologia se organizava por meio de guias autoinstrutivos e nos princípios da Escola Ativa, proposta por Freinet. Suas principais características eram instrução individualizada, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado e promoção automática (SCHIEFELBEIN et al., 1992). Os conteúdos eram organizados nos chamados "cartões de aprendizagem", que foram duramente criticados pelo movimento sindical dos docentes colombianos, sendo substituídos posteriormente por "guias de autoaprendizagem". A Escola Unitária apresentava uma série de problemas e estava desgastada, por isto era necessário reestruturá-la e dar-lhe nova forma. Assim, o programa *Escuela Nueva* foi oficialmente lançado para, a partir de 1975, substituir gradativamente a Escola Unitária. Com o apoio da AID (Agência Internacional de Desenvolvimento, dos Estados Unidos) e o suporte financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Federação dos Cafeicultores (Fedecafe) e da Foundation for Higher Education (FHE), o PEN passou a abranger 8.000 escolas rurais (TORRES, 1992).

A partir de 1986 o Banco Mundial entrou em cena, visando a expansão da *Escuela Nueva* por meio de empréstimos àquele país, tornando o programa hegemônico em todo o território colombiano. Os

princípios pedagógicos da *Escuela Nueva* foram inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, que buscam estratégias para um aprendizado ativo (SHIEFELBEIN et al, 1992). A experiência foi avaliada como positiva e então o Banco define esse programa como uma estratégia a ser utilizada para universalizar a educação do campo na América Latina.

A Escola Ativa foi implantada no Brasil em 1997, por meio de um projeto do Banco Mundial chamado Projeto Nordeste (Northeast Basic Education Project)/MEC, que se iniciou na região Nordeste do Brasil. Com o fim desse projeto, foi criado o programa Fundescola, a Escola Ativa passou a fazer parte de suas ações e "[...] *a experiência se ampliou para 10 estados das Regiões Norte e Centro-Oeste, estando sendo implantado em 19 estados.*" (PIZA; SENA, 2001). É uma das ações principais do projeto Fundescola.

Conforme as *Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica da Escola Ativa,* publicadas em 2005, a estratégia de implantação ocorreu em fases:

a) Fase I – Implantação e testagem, executada entre 1997 e 1998, em Estados da região Nordeste;

b) Fase II – Expansão I – Momento de ampliação da experiência nas regiões Norte e Centro-Oeste, em municípios que compunham as ZAP – Zonas de Atendimento Prioritário – definidas pelo Fundescola. Alguns municípios de Rondônia foram escolhidos nessa fase;

c) Fase III – Consolidação. Reconhecimento da efetividade da estratégia. Criação de redes de formadores da estratégia, dando autonomia de gestão do programa aos Estados e municípios, que teriam seus próprios profissionais preparados para reproduzir e assessorar a formação dos professores na metodologia proposta pelo programa;

d) Fase IV – Expansão II. Expansão que rompia os limites das ZAP, ou seja, municípios autônomos que tinham a responsabilidade de capacitar seus professores, dotar as escolas da infraestrutura exigida pelo programa e de kit pedagógico (as matérias de formação, como os guias de aprendizagem);

e) Fase V – Disseminação e monitoramento. Atualmente se formou uma grande estrutura em rede, constituída por Estados e municípios e coordenada pela SECAD-MEC. Articulados entre si, buscam a sustentabilidade da estratégia, que deve se desenvolver autonomamente.

Nessa fase busca-se desenvolver projetos pilotos para o atendimento em áreas indígenas e extrativistas (BRASIL, 2005b).

Conforme seus documentos, "a Escola Ativa é uma metodologia de ensino destinada às classes multisseriadas da Zona Rural que reúne trabalho em grupo, auto-aprendizagem, ensino por meio de guias de aprendizagem – livros didáticos específicos – participação da comunidade e acompanhamento de alunos, além de capacitação e reciclagem permanente dos professores." Os objetivos do programa são, conforme suas diretrizes (BRASIL, 2005b): ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação; atender o aluno em sua comunidade, conforme prescreve a Resolução 01, Art. 6º do CNE de 3/4/2002; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª série.

A Escola Ativa funda-se nas mesmas teorias pragmáticas da atividade e assume as mesmas estratégias metodológicas que a *Escuela Nueva*: aprendizagem ativa e centrada no aluno; aprendizagem cooperativa; avaliação continua e no processo; recuperação paralela; promoção flexível; periodicidade de cursos de formação para professores e técnicos. Para isso, utiliza-se trabalhos em grupo, os cantinhos de aprendizagem, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais (Guias de aprendizagem). Incentiva-se, também, a participação da comunidade e se procura promover a formação permanente dos professores (BRASIL, 2005b). As práticas pedagógicas devem centrar-se no afeto, na experiência natural, na adaptação do ambiente, na atividade, na individualização e na formação da personalidade. Busca-se o antiautoritarismo e a cogestão por meio das atividades grupal e lúdica, no exercício do chamado Governo Estudantil.

Dados do Censo Escolar indicam que 1,3 milhão de alunos das séries iniciais do ensino fundamental está em classes multisseriadas e que 53.344 escolas oferecem essa modalidade. Cerca de 50% das escolas rurais trabalham com a Escola Ativa. No formato atual, a Escola Ativa atende escolas públicas das regiões consideradas mais pobres: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. As escolas do programa recebem cursos de formação de professores e materiais didáticos e pedagógicos para os

coordenadores e professores. Para os alunos, o MEC produz cadernos de atividades que permitem o desenvolvimento de tarefas na sala de aula, enquanto o professor atende estudantes de outras séries. A Escola Ativa está presente em 3.106 dos 5.063 municípios brasileiros, atingindo mais de um milhão de alunos e 40 mil escolas com classes multisseriadas no País, conforme informativo da Escola Ativa em Rondônia (FUNDESCOLA, 2010).

Em Rondônia, o projeto teve início em 1999, com sete municípios (Porto Velho, Candeias, Itapuã, Nova Mamoré, Campo Novo, Buritis e Cujubim) Em 2000 foi estendido para Ji-Paraná, Ouro Preto D'Oeste, Theobroma, Presidente Médici, Nova União, Urupá, Jaru, Governador Jorge Teixeira, Vale do Paraíso e Mirante da Serra. Segundo informações do Relatório 2008 da coordenação da Escola Ativa (RONDÔNIA, 2008), nos últimos anos ocorreram expansões internas e o número de escolas aumentou. Os municípios de Nova União, Urupá e Ouro Preto D'Oeste, por exemplo, aumentaram em 100% a Escola Ativa. Em Urupá ela atinge hoje todas as 28 escolas e, em Ouro Preto, todas as 25 escolas. Segundo o relatório, com essa expansão interna também o Município de Ji-Paraná estendeu o programa em 2008 para todas as suas 97 escolas multisseriadas. Foram capacitados 22 supervisores e diretores e 61 professores. No Município pesquisado de Nova União, a Escola Ativa se estendeu a partir de 2008 nas 26 escolas multisseriadas e capacitou cerca de 30 professores na metodologia do programa (RONDÔNIA, 2008).

Rondônia possui 52 municípios. Destes, 32 já desenvolveram a Escola Ativa. Só não tem Escola Ativa o Município que não tem mais escolas multisseriadas no campo, ou seja, todas já foram fechadas. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC, até 2004 alguns municípios que implantaram o programa o fizeram, por algum tempo, com recursos próprios, como foi o caso de Ariquemes, Vale do Anari, Cerejeiras, Corumbiara, Pimenta Bueno, Espigão D'Oeste, Novo Horizonte e Nova Brasilândia. Em 2008 o programa atendeu a 5.097 alunos de 1ª a 4ª série no campo rondoniense e capacitou 266 professores de 213 escolas (RONDÔNIA, 2008). Conforme dados disponíveis na página eletrônica da Escola Ativa em Rondônia, atualmente o programa atende a 27 municípios, 287 escolas e 8.628 alunos.

Em dois dos municípios pesquisados, Rolim de Moura e Colorado, não há mais escolas multisseriadas. Portanto, não há o programa em funcionamento. Em Ariquemes a Escola Ativa foi implantada de 2000 a 2004. Houve uma interrupção e o programa voltou a funcionar em 2009. Nova União é uma referência do sucesso da Escola Ativa no Estado, por isto foi um dos municípios escolhidos para a pesquisa de campo. Adiante nos reportaremos melhor a isso.

O GESTAR está implantado em todos os municípios pesquisados e nos demais municípios do Estado de Rondônia. É um programa de gestão pedagógica da escola, orientado para a formação continuada de professores do ensino fundamental, avaliação diagnóstica e reforço da aprendizagem dos estudantes. Tem como objetivo principal elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. O programa utiliza recursos de educação a distância e atende professores de 1ª a 4ª séries de escolas públicas. A partir de 2004, também passou a atender professores de Matemática e Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.

Assim como a Escola Ativa, o GESTAR foi implantado no Nordeste, no Norte e no Centro-Oeste e expande-se rapidamente pelos municípios dessas regiões. Os objetivos do programa visam ações em dois níveis: nas práticas de ensino em sala de aula e na visão gerencial e técnica dos processos escolares. Pretende formar professores "autônomos e competentes", como expressa seu documento:

> [...] desencadear e conduzir um processo de ensino e aprendizagem que pressuponha uma concepção curricular baseada no pressuposto de que a aprendizagem é para todos; levar os alunos a elaborar formas de pensar, analisar e criticar informações, fatos e situações: solucionar problemas; relacionar-se com outras pessoas; julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida; e refletir sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. (BRASIL, 2000, p.3).

O projeto visa formar professores em serviço nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, por meio dos livros Teoria e Prática (TPs), na apresentação de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs)

e em um acompanhamento dos índices de desempenho dos alunos por meio das avaliações dos alunos e professores. A formação é feita por meio de atividades semipresenciais e oficinas presenciais e semanais com duração de duas horas, orientadas e coordenadas por uma equipe de formadores do MEC-SEDUC. O principal objetivo do GESTAR é formar nos professores e alunos "habilidades e atitudes", como podemos verificar nos objetivos da Matemática:

> [...] habilidades de observar sistematicamente os fenômenos de sua realidade, levantar hipóteses, questionar, argumentar, prever, estimar resultados, desenvolver diferentes estratégias de resolução de problemas, validar soluções, comunicar resultados com previsão; atitudes como as de perseverança na resolução de problemas, cooperação com os colegas, interesse pelo trabalho desenvolvido, respeito à argumentação do outro, segurança na própria capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p.13)

Os encontros presenciais abordam os conteúdos dos módulos instrucionais a partir de uma metodologia construtivista e de ensino de natureza ativa, orientada, sobretudo, para capacitar na "resolução de problemas". O GESTAR é composto de quatro ações: formação continuada para os formadores; sistema de avaliação diagnóstica dos alunos; formação continuada para os professores e atividades de apoio à aprendizagem dos alunos (AAAs). Essas ações apresentam atividades que requerem interação entre os alunos e os materiais fornecidos, explorando seus "conhecimentos prévios". O sistema de avaliação diagnóstica dos alunos é composto por provas elaboradas por área temática, a partir dos objetivos esperados, ou seja, "[...] os aspectos já dominados; aspectos em vias de aprendizagem; aspectos ainda não aprendidos pelos alunos." (BRASIL, 2000, p.6).

Em novembro de 2006, o governo Lula lançou o Pró-Letramento, como reação aos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que demonstravam grandes dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. É um dos programas criados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pelo MEC em março de 2005. O Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais

do Ensino Fundamental – tem como objetivo principal a formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Previsto para funcionar na modalidade a distância, o programa utiliza-se de material impresso, vídeos e atividades presenciais conduzidas por tutores locais, preparados para a função em encontros organizados por uma equipe de formação. Esse programa é executado pelo MEC, em parceria com as universidades.

De acordo com as diretrizes do documento *Rede Nacional de Formação Continuada*, "[...] a noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente." (BRASIL, 2005a, p.22). Em 2006, o novo documento produzido – "Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica" – incorporou uma lista com os produtos desenvolvidos pelos centros, tais como: cadernos de estudo e atividades, cadernos de orientação a tutores, fascículos, cds-rom, fitas de vídeo e softwares, além da oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. O Pró-Letramento foi previsto para funcionar na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza-se de material impresso e vídeos e conta com atividades presenciais, acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores, que recebem uma bolsa para desempenhar essa função.

Os cursos fundamentam-se na concepção de que o professor deve ser munido de muitas atividades práticas, separadas por conteúdos e módulos. O professor deve aplicar essas atividades na sala de aula e depois avaliar seus resultados com os tutores. A preocupação está centrada no **fazer** e não no conhecimento teórico. É o conhecimento técnico de como fazer, como executar as atividades que já vêm elaboradas nos módulos. Na área de Matemática, por exemplo, os conteúdos e a discussão metodológica do curso foram subdivididos em oito fascículos, que devem ser trabalhados com uma carga horária presencial de 80 horas (dez encontros de oito horas), que são complementadas por 40 horas de estudo individual e trabalho independente, compondo um total de 120 horas de formação. Tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática os fascículos se dividem em duas partes, presencial e a distancia. Os professores cursistas devem executar as tarefas que são levadas aos tutores, no encontro presencial. Em cada fascículo há um

encarte para os tutores com sugestões e respostas das tarefas propostas aos professores. Os tutores elaboram relatórios que são enviados regularmente aos formadores.

O papel dos professores ligados aos centros que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada do MEC é o de formadores dos tutores. Isto ocorre em um seminário inicial de 40 horas e mais quatro seminários de acompanhamento, de 16 horas cada um, nos quais os tutores dos diferentes sistemas de ensino de um Estado se reúnem com os formadores. Os tutores, por sua vez, retornam aos Estados para implementar o programa em suas bases.

O Pró-Letramento, assim como o GESTAR, foi implantado na educação do campo e na educação urbana e abrange também as regiões Sul e Sudeste do País.

Outros programas similares foram implantados nos municípios de Rondônia, como o Pró-Infantil e o Proler. O Pró-Infantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais, conveniadas ou não. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. O material pedagógico é específico para a educação à distância. O Pró-Jovem Campo, outro programa implantado nas escolas do campo, busca "fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do Ensino Fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania". Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, o Pró-Jovem Campo reorganiza o *Saberes da Terra,* programa de educação não escolar, também financiado pelo Banco Mundial.

As teorias do capital humano e qualidade total na reorientação do "aprender a aprender" e suas bases didático-pedagógicas neopragmáticas e neotecnicistas

Os programas de formação de professores financiados pelo Banco Mundial – Escola Ativa, Gestar, Pró-Letramento e Pró-Infantil – se

estruturam com base na teoria do **capital humano**, da **gestão da qualidade total** que estão umbilicalmente ligadas às teorias neopragmáticas e ao neotecnicismo. Esse ideário adentrou o Brasil entre os anos 1950 e 1970, para atender aos ditames imperialistas do taylorismo-fordismo e por aqui foi chamado de "Pedagogia tecnicista" (hoje chamada de "Pedagogia da qualidade total"), implantada oficialmente por meio da Lei 5.692/71, que visava "[...] transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas." (BRASIL, 1971). Na década de 1980, já sob as reformas neoliberais e "[...] sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento." (SAVIANI, 2005, p.23). A educação já não é um bem de consumo, mas passa a ser concebida como um bem de produção (SAVIANI, 2005). A partir de 1990, com a reestruturação produtiva organizada pelo imperialismo para sobreviver ao seu próprio estado de decomposição (crise), esse processo se aprofunda.

A redução do papel do Estado se evidenciou a partir de 1990, com as medidas de incentivo para que as empresas assumissem seus sistemas de ensino, as parcerias público-privadas, a adoção de escolas púbicas por empresas privadas e a implementação do modelo de administração privada na escola pública. Os organismos internacionais propagam que os problemas educacionais nas semicolônias são causados pela ineficiência e falta de produção dos agentes educacionais, os verdadeiros responsáveis pelo fracasso escolar. É necessário, então, oferecer uma nova reestruturação da educação, criando novas estratégias. Essas estratégias foram divulgadas na *"Declaração Mundial de educação para todos"*, na qual se destacam as proposições de financiamento da educação e a preocupação com a qualidade do ensino.

Nesses termos nasce o *Plano de qualidade total em Educação* (1990), que tem como pressupostos básicos a descentralização, a privatização e a priorização de padrões tecnológicos como propulsores de uma educação voltada para os processos mercadológicos. A qualidade como critério de mercado foi assumida pelo governo brasileiro por meio do Programa "*Escola de Qualidade Total*" (EQT), desenvolvido por Cosete Ramos[35],

[35] Cosete Ramos (1992). reproduziu as diretrizes da Qualidade Total no livro: **Excelência na educação**: a escola de qualidade total. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1994, p.17), não foi por acaso que ela foi ideóloga e propagadora da filosofia da Qualidade Total no Brasil. Ela fez

como coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, criado pelo governo Collor. Essa proposta resume as características centrais do programa de *Total Quality Control* (TQC), produzido nos Estados Unidos. Essa foi a forma utilizada para imprimir os princípios empresariais na educação brasileira.

O Pragmatismo (filosofia da ação, do grego, *pragma*, que vem de *prasso*, que quer dizer prática, feito, ato, ação) é uma corrente idealista subjetiva da filosofia burguesa (principalmente norte-americana) da época do imperialismo. As teses fundamentais do pragmatismo foram formuladas pelo norte-americano Charles Peirce. Tomou forma como corrente filosófica independente na primeira metade do século XX, nos trabalhos de seus conterrâneos William James, Ferdinand Schiller e John Dewey, que o desenvolveu como intrumentalismo[36]. Para os pragmáticos, o conhecimento é psicológico, subjetivo. Para James, a verdade objetiva é a "utilidade". Todas as noções são verdadeiras na medida em que são úteis. Os efeitos, a eficácia, os resultados da ideia são o critério do conhecimento. Para Dewey, todas as teorias da ciência, os princípios, a moral e as instituições são "instrumentos" para atingir o objetivo pessoal do indivíduo. O materialismo histórico dialético entende a experiência como prática social do homem. Já o pragmatismo a entende como um fenômeno subjetivo da consciência individual. Lênin (1982, p.257-258), ao criticar a escola de Mach e Avenarius, que também contribuíram para dar origem a essa corrente pragmática, dizia que "[...] o papel objetivo desses artifícios gnosiológicos é um e só um: abrir caminho ao idealismo e ao fideísmo, servi-los fielmente." Segundo Lênin, os norte-americanos, buscando na tradição da filosofia idealista subjetiva de Kant, Hume, Mach, Avenarius, Nietzsche, Bergson, Stuart Mill, etc., criaram uma das mais reacionárias correntes

---

esse mesmo papel na difusão do "*tecnicismo educacional*" no período da ditadura militar, como "[...] autora de um conjunto de livretos intitulados "*Engenharia da Instrução*", lá, como aqui, montada na burocracia do Ministério da Educação e Cultura."

36 Os norte-americanos Charles Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952) foram os principais teóricos que criaram o Pragmatismo como escola filosófica. Os neopragmáticos – Richard Rorty (1930-2007) e Hilary Putnam à frente – passaram a considerá-lo como elemento central da experiência, mas não o tomaram como um código pré-instituído. Caso assim fizessem estariam tratando a linguagem segundo uma visão essencialista, contrária à postura pragmática. Eles a tomaram como **comunicação** (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

contemporâneas, que serve aos interesses econômicos do imperialismo. Por isso foi disseminada pelo mundo, senão imposta por meio de doutrinas presentes nas políticas educacionais, especialmente nos países coloniais e semicoloniais.

O Pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani, esta escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares (SAVIANI, 2007b, p.55). O escolanovismo se tornou nessa época um ideário educativo entre os que defendiam o rompimento com a velha sociedade agrária e a velha escola tradicional, uma vez que esta se fundava nos princípios mais conservadores do liberalismo. A pedagogia tradicional fundava-se em métodos autoritários do modelo agrário e paternalista. A pedagogia da Escola Nova, pelo contrário, se afinava com a modernidade industrial. Como já vimos, no início da década de 1930 o modelo agrário exportador entrou em crise e o modelo "desenvolvimentista", do "progresso" e da "modernidade" se impôs pela industrialização crescente do País, impulsionado pelo capitalismo burocrático, por sua vez atrelado ao imperialismo norte americano.

A Escola Nova representava a renovação do ensino, ao propor uma pedagogia laica, centrada no aluno, capaz de unir teoria e prática, especialmente no âmbito do trabalho produtivo. A metodologia fundava-se principalmente na participação do aluno, na forma de trabalho em grupo, no respeito à individualidade, às diferenças, numa perspectiva interdisciplinar que estimulava a criatividade e a experimentação. Os conteúdos deveriam estar articulados em projetos de trabalho, de forma a resolver problemas que se apresentam no cotidiano dos alunos, de forma a exercitar a prática, "[...] o aprender através da ação, o colocar como centro da educação a atividade pessoal, o esforço, o interesse da criança." (AMARAL, M., 1990, p.32).

Anísio Teixeira, que foi um dos mais importantes expoentes dessa corrente no Brasil, explica que a Escola Nova é "[...] sobretudo prática, de iniciação ao trabalho de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão." (TEIXEIRA, 1994, p.63). O indivíduo **cidadão** é participativo, capaz de resolver problemas, criativo e com habilidades práticas para servir

às relações de produção com suas novas formas de exploração do trabalho. "Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo." (GRAMSCI, 2001, p.248), e à escola cabia reproduzir esse novo trabalhador como hábito de "aprender a aprender" (DEWEY, 1959, p.48). É importante assinalar que essa teoria pragmática é uma filosofia genuinamente norte-americana. Dewey foi o mais expressivo teórico da Escola Nova. Partindo das ideias de Rousseau, Peirce e James, elaborou uma teoria instrumentalista bem afinada com o imperialismo norte-americano, como explica Amaral (1990, p.132):

> É possível afirmar que só a América poderia produzir um tal pensador, capaz de refletir sobre o agir humano prático sem se voltar para a mera contemplação, capaz de penetrar inteligentemente em situações-problema do presente, ao invés de buscar apenas essências ou realidades últimas.

O próprio Dewey o admite: "Também cabe notar, não temos o hábito de levar muito a sério filosofias sociais e políticas, consideramo-las empíricas e pragmaticamente como úteis lemas para união e associação" (DEWEY, 1970, p.183). Dewey compreendia os Estados Unidos na condição de um "[...] complexo industrial-militar que se movia para além das regras internas da democracia que dizia cultivar." (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p.47). Richard Rorty, discípulo de Dewey, por sua vez, é ainda mais patriota ao defender as atrocidades cometidas pela nação norte-americana contra os povos oprimidos: "[...] é um bom exemplo da melhor espécie de sociedade já inventada." (RORTY, 2005, p.31). Para ele, "[...] o patriotismo norte-americano, a economia redistributivista, o anticomunismo e o pragmatismo de Dewey caminhavam juntos, fácil e naturalmente." (RORTY, 1999, p.98). Tanto Dewey quanto Rorty propagandeiam os EUA como a nação perfeita, que deve civilizar o mundo. Defendem o etnocentrismo e o imperialismo norte-americano e justificam todas as suas atrocidades em nome do conceito de democracia desenvolvido naquele país.

O pragmatismo norte-americano ganhou terreno na década de 1980, com as ideias de Richard Rorty, que o rejuveneceu, bem ao

gosto do imperialismo. Hoje é denominado **neopragmatismo**. Assim como Dewey, Rorty entende a importância da linguagem nas relações humanas. Se para Dewey a linguagem era central na produção do conhecimento, para Rorty é um elemento produtor de consensos. A disseminação de uma cultura literária levaria a uma busca incessante pelo conhecimento, não pela verdade, mas pela novidade. Entende que a cultura literária produz uma intersubjetividade na busca do conhecimento, pois para ele não existe verdade objetiva, tudo está relativamente associado ao gosto pessoal dos indivíduos (RORTY; GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p.87-98), e não interessa a busca da verdade, mas a resolução de problemas práticos que substituam problemas filosóficos. Não haveria mais que distinguir aparência e realidade, mas "entre modos de falar mais e menos úteis" (RORTY, 2005, p.7). Não se deve buscar a essência dos fenômenos, mas seu sentido prático, compreendendo o mundo nas formas locais e paroquiais, nunca na sua totalidade. O pragmatismo linguístico de Rorty entende a verdade como persuasão e consenso, resultados da ação de determinado grupo por meio da literatura. Em suma, uma racionalidade prática, instrumental. Só o que é prático possui valor científico. As teorias seriam inúteis. Os intelectuais deveriam tratar os problemas sociais a partir de "[...] gêneros tais como a etnografia, o texto jornalístico, a banda redesenhada, o *docudrama* e, especialmente, o romance." (RORTY, 1994, p.19), não por meio de teorias.

Richard Rorty[37] é o mais importante neopragmático da atualidade, fortalecendo a filosofia utilitarista de Dewey, que o denomina de "o filósofo da democracia" e o "filósofo do *New Deal"* (RORTY, 1999). A versão "pós-moderna" do pragmatismo está bem afinada com os interesses imperialistas. A subjetividade e a aceitação das crenças úteis, a desvalorização da teoria e o praticismo são as características do pensamento neopragmático, que tem servido à despolitização e à adaptação da educação das semicolônias do imperialismo norte-americano às regras de mercado (MORAES, M., 2004). A

[37] As ideias de Rorty têm sido difundidas no Brasil especialmente pelo Centro de Estudos de Filosofia Americana e Pragmatismo – CEFA20, criado em 1996 e dirigido por Paulo Ghiraldelli Jr., que hoje é o mais expressivo representante do neopragmatismo no Brasil, sendo tradutor das publicações de Rorty e divulgador dessa corrente, por meio de dezenas de publicações de sua autoria.

ciência só teria valor pela sua praticidade, pela sua utilidade em criar valor de troca, daí porque as pesquisas educacionais têm se prestado, nos últimos anos, a estudar as partes desvinculadas da totalidade, como as histórias de vida, as microrrelações na sala de aula, etc. Para Moraes, os temas educacionais preferidos do pós-modernismo são os temas relacionados a gênero, etnias, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber e microrrelações (MORAES, M., 2004).

O pós-moderno da ciência a reduz ao micro, ao imediato, ao prático, ao superficial, já que não mais importa a essência dos fenômenos. Foge-se da totalidade para não permitir que se veja as contradições fundamentais do capitalismo. Os problemas existentes na sociedade poderão ser resolvidos com a ação individual, pois seriam problemas locais, imediatos. Rorty expressa isso muito bem quando afirma: "[...] nós, pragmáticos, abdicamos da retórica revolucionária da emancipação e nos desmascaramos em favor de uma retórica reformista acerca da tolerância crescente e da sujeição decrescente." (RORTY, 2002, p.284 apud SOARES, 2007, p.20). Ou seja, defende-se a sociedade tal como ela se encontra e a existência de pessoas alienadas que possam manter seu funcionamento:

> [...] uma educação poderia, então, ser desenvolvida no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto. Fazendo cada qual sua tarefa e nunca transgredindo essa regra, manter-se-iam a ordem e a unidade do todo. (DEWEY, 1959, p.96).

Da mesma forma, seu discípulo neopragmático Rorty questiona as propostas de mudanças nas sociedades afirmando que são "[...] ideais que ninguém é capaz de imaginar sendo realizados." (RORTY, 1999, p.139). Propõe o abandono da teoria marxista pela experimentação.

> Sugiro que comecemos a falar mais da ganância e do egoísmo do que da ideologia burguesa, mais dos salários de fome e das dispensas temporárias de empregados do que da transformação do trabalho em mercadoria, mais do gasto diferencial por aluno nas

> escolas e do acesso diferencial ao sistema de saúde do que da divisão da sociedade em classes. (RORTY, 2005, p.283).

Há uma negação expressa da luta de classes, o que coloca suas ideias como ultrarreacionárias, bem ao gosto dos grandes capitalistas. Rorty (2005, p.283) postula que "[...] o melhor que podemos esperar é 'um tipo de capitalismo do bem-estar com uma face humana com um grande papel dedicado ao capital privado e aos empresários individuais'." Em todas as suas obras ele destila seu ódio ao marxismo.

O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresentou como um novo modelo, se ocultou por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotski e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias. Com o objetivo de proporcionar o rompimento com as poucas experiências de educação emancipadora que ainda resistem na escola pública, buscou mudar as práticas pedagógicas dos professores para que alimentem a produção de força de trabalho submissa e adequada às novas exigências do capital. A formação para a "cidadania", discurso antes reproduzido pela chamada "esquerda", está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, PNE, PCNs, FUNDEF, FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, "pós-moderno" fragmentário e irracional (DUARTE, 2001).

A visão fragmentada da realidade visa formar o pensamento único, o consenso, o individualismo e a mais completa submissão ao sistema produtivo. Segundo Moraes, o pragmatismo advoga a inutilidade da teoria e, quando necessária, é fragmentária e discursiva. O que deve prevalecer é a prática (MORAES, M., 2003, p.153-154).

Essa proposta vai ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores "participativos", "flexíveis", "polivalentes", com "competência" para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e aceitem o trabalho precarizado e instável dentro da lógica da qualidade total, como objetivo do capital de garantir a produtividade e o controle das relações de trabalho semifeudais. Para inserir-se na "modernidade" produtivista, faz-se necessário possuir "eficiência" e "competência". Esse novo pragmatismo está presente na Escola Ativa.

Revela nada mais que a velha pedagogia do "aprender a aprender" de Dewey, e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte chama de *Pedagogias do aprender a aprender:*

> Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil, quase que simultaneamente. Esses ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de "As Pedagogias do aprender a aprender". Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. [...] A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da 'epistemologia da prática' e do 'professor reflexivo' na década de 1990, foi impulsionada pela forte influência da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com as quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações. (DUARTE, 2003, p.6).

Para Duarte, o "aprender a aprender" foi reforçado nas últimas décadas pelo movimento construtivista:

> Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do "aprender a aprender" foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista, que no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir de 1980, defendendo os princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. (DUARTE, 2006, p.29).

O construtivismo é a corrente que ampara o neopragmatismo, fundado nas teorias do liberal Jean Piaget. Os principais teóricos piagetianos de referência nos textos de formação da Escola Ativa, por exemplo, são Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weiz, (BRASIL, 2005b). Para Duarte, o construtivismo não deve ser visto como algo isolado e desvinculado do contexto mundial. Pelo contrário, ganhou força "[...] no processo de mundialização do capital e difusão, na

América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo." (DUARTE, 2006, p.30). Para inserir-se na "modernidade" produtivista faz-se necessário possuir "eficiência" e "competência". Então, "Qualidade total na educação e Construtivismo pedagógico se combinariam, assim, ainda que de forma não calculada, para produzir identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo." (SILVA, T., 1994, p.19).

A Escola Ativa é a mais legítima concepção neopragmática imposta aos professores das escolas do campo. Apresenta-se como um "novo" e redentor modelo e tem como objetivo superar o ensino tradicional, valorizando a participação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, reorientar o papel docente como orientador da aprendizagem e reforçar sua a formação em serviço.

Analisando os módulos da Escola Ativa, do GESTAR e do Pró-Letramento, vê-se que se reproduz um discurso de participação, de decisão, de livre iniciativa, de autonomia, de liberdade, igualdade, justiça, qualidade, etc. Muitos destes conceitos foram criados a partir de outras concepções antagônicas, que moveram e movem a luta de classes. Conforme Enguita (1994, p.105), "[...] as mudanças terminológicas expressam as mudanças do clima ideológico." É a tentativa de confundir, de tentar ocultar por trás desses conceitos os verdadeiros objetivos da educação, conforme Tomaz Tadeu da Silva (1994, p.19, p.22):

> O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da "modernização", dos males da administração pública, reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social.

O GESTAR e o Pró-Letramento são o amálgama do tecnicismo e do escolanovismo. Identificamos, nos seus módulos, que buscam organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para que os indivíduos se adaptem ao capitalismo global. Aos professores cabe apenas aplicar os exercícios dos módulos com informações precisas e rápidas. Tudo é mensurável, objetivo. Os professores devem buscar as respostas no final do livro e o aluno deve receber e fixar essas informações.

A formação em Língua Portuguesa e Matemática é uma meta dos organismos internacionais, expressa no documento de Jomtien. Os camponeses precisam dominar os rudimentos da matemática e da língua, pois são essenciais para o desenvolvimento dos novos consumidores, de força de trabalho minimamente preparada para operar a tecnologia da mecanização agrícola, do uso de insumos, etc., como já ressaltamos anteriormente.

A educação da língua e a matemática básica são aplicadas como treinamento às classes subalternas do capitalismo burocrático, enquanto as burguesias continuarão a ter uma educação centrada nos conhecimentos universais, na arte, na literatura, etc. O aprender a fazer, aprender a aprender, no sentido prático, tecnicista, torna visível a metafísica do materialismo e do idealismo, na qual a prática se torna o único critério.

As bases da pedagogia tecnicista na década de 1970 eram os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade dirigidos diretamente pelo Estado. A partir de 1990, assume nova conotação. Conforme Saviani, (2007b, p.436) "[...] advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor publico." Assim, como foi redefinido o papel do Estado, se definiu também o papel da escola, por meio da flexibilização fundada no toyotismo e não mais na uniformização do velho taylorismo-fordismo. É o **neotecnicismo**, como explica Saviani: "Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade." (SAVIANI, 2007b, p.437). Daí porque um sistema amplo de avaliação em todos os níveis de ensino, para medir a qualidade conforme

os critérios de eficiência e produtividade. Dessa forma, para atingir tais objetivos, difundiu-se a pedagogia das competências, que é o eixo da formação dos professores em todos esses programas educacionais que estamos analisando.

O neotecnicismo se manifesta nas políticas educacionais por meio da noção de competências. A formação se dá por meio da assimilação de competências estabelecidas e classificadas como necessárias à formação, à profissionalização docente. "Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade." (PERRENOUD, 2002, p.12). Este autor parte da concepção de profissional reflexivo de Dewey e Shön. Os professores devem desenvolver uma conduta reflexiva no atual contexto das mudanças na educação, e devem ter a capacidade de desenvolver a prática conforme as exigências do trabalho. As competências a serem desenvolvidas pelos professores seguem as mesmas matrizes da competência nas empresas capitalistas, conforme explica Oliveira:

> A noção de competência passou a ser assumida no Brasil como um ideal a ser perseguido na formação dos trabalhadores e indivíduos em geral. Na sociologia do trabalho, essa noção aparece a partir da literatura francesa, contrapondo-se à tese de qualificação. Uma distinção mais simples e objetiva de ambas poderia ser assim descrita: qualificação refere-se à capacitação do trabalhador para o posto de trabalho, ao passo que o desenvolvimento de competências desloca-se para o indivíduo, para a sua própria formação. Melhor dizendo, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade dos indivíduos de se adequarem às novas situações e de resolverem problemas que possam enfrentar na sua realidade de trabalho. Ao mesmo tempo, essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, a livre concorrência, que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar ao mercado e sobreviver nele. Essa noção de competência vem acoplada à de empregabilidade, à de responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, D., 2003, p.33).

A competência se associa ao conceito de empregabilidade[38]. Quem não tem a competência exigida pelo mercado será um fracassado em virtude da sua própria escolha individual, uma vez que há equidade, igualdade de oportunidade. "Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis." (FRIGOTTO, 1999, p.15).

Para Perrenoud, as competências "situam-se além dos conhecimentos". É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. A lógica capitalista da proposta coloca as competências como forma de adaptação à barbárie da sociedade atual. "Elas podem responder a uma demanda social dirigida para adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais." (PERRENOUD, 1999, p.31- 32). Para o autor, "[...] a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos." (PERRENOUD, 1999, p.53). É nos métodos ativos que a pedagogia das competências encontrou espaço para florescer. O aprender a aprender dos métodos ativos é um aprender fazendo.

É assim que esses programas preconizam a prática como pressuposto básico de toda ação educativa. O trabalho pedagógico volta-se prioritariamente para a resolução de problemas, o que é um dos objetivos centrais da educação pensada pelo Banco Mundial, no documento de Jomtien. O trabalho por "situações problemas" não pode usar os mesmos meios de ensino, mas por intermédio de projetos que devem ser negociados com os alunos. A pedagogia de projetos alcançou uma

---

[38] O apelo à empregabilidade e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, [...] a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o nexo que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 1999, p.88).

dimensão imensurável na educação brasileira, especialmente na forma dos temas geradores propostos por Paulo Freire.

A pedagogia de projetos apresenta-se como possibilidade de atuar na realidade, quando na verdade é um meio de desenvolver a capacidade de negociação estabelecida com a ajuda do "contrato didático", também proposto como um importante meio de organizar o ensino e garantir a participação dos alunos (PERRENOUD, 1999). Os projetos possibilitam um planejamento didático "flexível", como explica Perrenoud (1999, p.64, grifo do autor):

> Quando se trabalha por projetos problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria [...] eles invadem outras partes do currículo e exigem do professor uma grande *flexibilidade.* [...] Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis.

Nota-se, na própria fala do autor, que se pode abrir mão dos conteúdos universais. Exalta-se o espontaneísmo, o descobrir juntos, o insólito, a subjetividade. Isto não é mais que o esvaziamento e a banalização da educação. É a antiteoria, a anticiência; é o pragmatismo na sua forma pós-moderna.

E se vai mais além, quando se defende uma "menor compartimentação disciplinar", exigindo dos professores competência para uma "formação global", fugindo de sua especialização, valorizando as "[...] transversalidades potenciais nos programas e nas atividades didáticas.", cada vez menos centradas das disciplinas, mas nas situações problemas, nos projetos coletivos de trabalho (PERRENOUD, 1999, p.67-68). Na perspectiva dessa escola, a avaliação chamada de formativa também deve estar vinculada à gestão das situações problema em que o conhecimento em algum momento deve ser certificado, especialmente pelos órgãos de controle da qualidade do trabalho educativo.

Para Saviani, o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências:

> Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar

> os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado". (SAVIANI, 2007b, p.435).

Enfim, todas essas pedagogias têm um fim comum, expressam o neoprodutivismo, uma versão renovada da teoria do capital humano, como conclui Saviani:

> Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema "aprender a aprender" como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na "pedagogia da qualidade total" e na "pedagogia corporativa". (SAVIANI, 2007b, p.440).

A análise dessas pedagogias em curso nas escolas do campo nos remete aos questionamentos de Snyders (1978, p.309-310):

> O que baseia uma pedagogia, o que constitui os critérios das pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? Uma pedagogia progressiva distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária e fascista, pelo que diz [...]. Para se perceber o significado de uma pedagogia é necessário remontar ao seu elemento dominante: o saber ensinado. O que se diz e o que se oculta dos alunos? Como lhes é apresentado o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e ou explicitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas, nas quais tantas forças contribuem para manter?

Da mesma forma, há algumas décadas Lepape já chamava a atenção para o fato de que essa pedagogia sem livros, chamada de "pedagogia para a vida", era a "pedagogia dos pobres".

> Ora, na prática, as preocupações activas concentram-se nas escolas infantis e primárias, e para, além disso, nas classes de acolhimento ou de transição, e em todos os setores do ensino onde o futuro da população escolar é de algum modo desesperado e quase exclusivamente orientado para uma formação profissional bastante rápida. O que levaria a crer que a pedagogia da "vida" é a pedagogia dos pobres, depois de ter sido a pedagogia dos débeis, reservando os ricos para si a pedagogia dos livros, o que é a pedagogia de seus pais. (LEPAPE, 1975, p.274).

Essas pedagogias sem conteúdo esvaziam e restringem o conhecimento. Todas essas políticas que analisamos se caracterizam pela fragmentação do saber, pela subjetividade, pela instrumentalização técnica, pela formação do individualismo, da competição apoiada nas competências e habilidades, que é o que caracteriza esse "aprender a aprender" anticientífico. O saber não deve ser inventado na realidade dos alunos, espontânea e artificialmente, como pretendem essas pedagogias. A metodologia não deve ser o aspecto principal, mas deve se subordinar ao elemento principal que é a difusão de conteúdos universais vinculados à realidade social.

As contradições dos programas do Banco Mundial na experiência da Escola Paulo Freire – Assentamento Palmares, Município de Nova União-RO

Buscamos compreender como essas políticas foram implantadas, como são executadas e como repercutem na vida dos sujeitos do campo, a partir das experiências do Município de Nova União/RO, uma vez que é o município exemplar em relação à sua aplicação. Nova União absorveu quase todas as políticas às quais nos referimos. No final de 2008, quando foi feita a pesquisa, o Município ainda não havia implantado o ensino fundamental de nove anos. Estava em preparação para fazê-lo em 2009, mas encontrava dificuldades financeiras para essa expansão.

Em Nova União fizemos a pesquisa na Escola Paulo Freire, que é uma escola polo, localizada num assentamento de reforma agrária organizado pelo MST[39]. A Escola Paulo Freire foi criada em 1998. O nome foi escolhido pela comunidade. Até 1999 funcionou lá apenas a educação infantil de quatro a seis anos. Inicialmente havia no Assentamento seis escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries. Em 2002 construiu-se uma escola polo no Assentamento ao lado da Escola Paulo Freire, onde se implantou o ensino de 5ª a 8ª séries. Essa escola polo recebeu o nome de Escola Paulo Freire e a Escola de Educação Infantil se tornou um anexo dela, com o nome de Pré-Escolar Arco-Íris. Com a construção da Escola Polo Paulo Freire, das seis escolas multisseriadas existentes quatro fecharam. Hoje funcionam apenas duas escolas e adotam o Programa Escola Ativa. Os alunos da escola são todos do próprio Assentamento. A maior distância em relação à escola é de 18 km, mas como o ônibus de transporte escolar passa por diversas agrovilas dentro do Assentamento, as crianças percorrem uma distância maior até a chegada à escola. Na época da feitura da pesquisa, em 2009, havia cerca de 410 alunos matriculados no ensino fundamental e educação de jovens e adultos de 5ª a 8ª e 60 alunos na educação infantil.

Escolhemos essa escola pelos seguintes motivos: a) por ser de Assentamento de reforma agrária, onde a comunidade tem uma história de luta contra o latifúndio, desde a ocupação da terra até as lutas reivindicatórias por melhores condições de vida e produção no campo; b) por ter um conjunto de professores residentes no Assentamento que assumem uma identidade camponesa, forjados na história de lutas dos camponeses sem terras e formados nos cursos ministrados pelo setor de educação do MST. Esses professores participam de encontros e seminários promovidos pelos movimentos sociais do campo (MST e MPA), em parceria com outras instituições,

[39] Os camponeses assentados nos assentamentos Palmares e Margarida Alves (assentamento vizinho) nos conhecem desde as lutas pela ocupação da terra. Muitos deles participaram de uma ocupação em Parecis, de onde foram despejados num campo de futebol na cidade onde moramos (Rolim de Moura). Ali permaneceram muitos meses. Como militante do movimento estudantil da Universidade Federal de Rondônia, acompanhei-os concretamente nos processos de ocupação e na articulação do apoio da sociedade para que pudessem prosseguir na luta pela conquista da terra. Passaram por três ocupações de terra e vários despejos, o que os manteve muito tempo debaixo de barracos de lona, nas piores condições. Algumas crianças da época de acampamento hoje são professores da Escola Paulo Freire. A relação estabelecida facilitou a pesquisa, pois há confiança em relação à minha opção de classe.

para discutir uma "nova proposta para educação do campo." Esses fatores criaram uma imagem positiva da Escola Paulo Freire, uma referência na educação do campo em Rondônia. Tal era a hipótese que tínhamos quando iniciamos a pesquisa. Porém, a pesquisa mostrou que todos esses projetos do Banco Mundial que elencamos estão presentes na Escola Paulo Freire e se confrontam com o projeto dos camponeses. As entrevistas foram feitas nos dois turnos de funcionamento da escola e os professores foram entrevistados individualmente e coletivamente, de forma que os dados da entrevista individual eram confirmados na entrevista coletiva, na qual se sentiam mais à vontade, mais encorajados a falar.

Passemos ao método da exposição de como essas políticas foram recebidas e de como são executadas. Buscamos o conhecimento da realidade a partir da crítica dos próprios sujeitos da pesquisa, já alertando para o fato de que a realidade não se dá a conhecer de forma simples, é cheia de subterfúgios, o que nos levou a buscar a compreensão das relações que o poder institucional assume, que interferências efetiva no projeto educativo em curso. Daí uma confrontação que nos possibilitou desvendar algumas contradições desse processo de imposição de políticas educacionais sem a participação efetiva da comunidade.

Não se pode crer que o que os professores dizem numa entrevista sobre sua prática é real. Por isso investigamos se essas falas estão articuladas com objetividade aos fatos, ou se são apenas uma aparência, uma parte do real. Interpretamos criticamente essas falas, elevando-as a um patamar possível de compreensão da realidade de forma orgânica, para que se tornassem uma totalidade coerente e objetiva, que manifestasse os elementos universais explicativos dessa realidade.

Ao longo de todo o trabalho de investigação, observamos que há um permanente conflito que se apresenta nas práticas pedagógicas, na resistência em fazer ou deixar de fazer, ou mesmo em "fazer de conta que está fazendo" o exigido pela Secretaria de Educação, que exerce o papel de "coronel" na implementação das políticas junto às escolas e seus professores.

As contradições ocorreram já no processo de implantação da Escola Ativa, que foi o primeiro programa a ser colocado em prática no Assentamento Palmares. Quando o projeto Escola Ativa foi

implantado em Nova União, as escolas municipais foram escolhidas aleatoriamente e o programa imposto aos professores. Como havia muito material e cursos de formação ministrados em hotéis luxuosos da capital, não houve muita resistência, como explica a supervisora da Escola Paulo Freire:

> Eram seis escolas multisseriadas no Assentamento. A partir da polarização (construção da escola polo), quatro escolas foram fechadas e nas duas que foram mantidas se implantou a Escola Ativa, aí foi se implantando em todo o Município. Todas as escolas multisseriadas passaram a ser escolas ativas e as duas escolas do Assentamento também. Eles escolhiam as escolas ativas primeiro pelo professor. Tinha que ter um professor que aceitasse e uma escola que tivesse muitos alunos, porque uma escola com poucos alunos a tendência era fechar. O programa foi se ampliando e chegou um momento em que foi implantado em todo o Município.

A supervisora na época da implantação da Escola Ativa era professora de 1ª a 4ª serie no Assentamento e foi uma das que não aceitaram a proposta:

> Não aceitei. Muita gente fazia força, queria... porque tinha muito material. Eu nunca gostei desse negócio muito fechado. Era muito controlado. Eu preferia ficar sozinha. Sozinha entre aspas, porque eu tinha muita ajuda dos pais, eu tinha muita liberdade para fazer as coisas.

A supervisora comentou que à época havia um coletivo de educação no Assentamento que se organizava dentro da proposta educativa do MST. Chegaram a fazer trabalhos em grupo com a comunidade: hortas, enxertos, festas, etc. Haviam avançado em termos de organização escolar e práticas pedagógicas, mas tiveram problemas quando tentaram construir um currículo afinado com as concepções dessa escola defendida pelo MST: "O currículo foi difícil, porque os pais achavam que não podia. Um pai foi denunciar a gente na secretaria porque estávamos mudando o currículo da escola. Eles não sabiam que tínhamos esse direito." A proposta que tentaram implantar não avançou porque não

havia formação, como explica a supervisora: "Eu estudei numa escola tradicional de magistério. Eu sabia dar aula, ensinar a ler, escrever e contar. Eu não tinha uma ideologia de luta." Dessa forma, enfrentar a Secretaria de Educação e não deixar ocorrer a implantação da Escola Ativa era quase impossível, pois não havia sequer esclarecimento sobre o que isso significava.

O Programa Escola Ativa foi imposto pelo MEC às secretarias municipais, que por sua vez o impunham às escolas e aos professores das escolas multisseriadas. Como denuncia a supervisora, os professores das escolas multisseriadas foram **obrigados** a assumirem a metodologia do programa:

> O professor fazia por obrigação. Agora afrouxou um pouquinho, mas no inicio fazia porque era obrigado. O cantinho de leitura, por exemplo... que coisa rica um cantinho de leitura! Mas o professor só fazia porque era obrigado. Tinha lá para mostrar para a supervisora. Era algo mecânico. Não acreditava no que fazia, não acreditava na proposta. Tinha professor que confessava ter dois cadernos de plano, um para dar aula de verdade e outro para mostrar para a supervisora. Faltava envolvimento dos professores. A consequência de tudo que é imposto ao professor é isso mesmo.

A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação, ao ser perguntada sobre a resistência dos professores quanto à implantação da Escola Ativa, respondeu:

> Teve resistência e ainda tem. Eles ainda alegam a questão do trabalho, porque a Escola Ativa dá mais trabalho. Nós fomos pra capacitação em Belém, e colocamos a necessidade de incentivar mais quem trabalha com a Escola Ativa. Então nós propomos 20 horas com os alunos e 20 horas para as atividades do professor, pra planejar. Aí colocamos isso, pra ver como é que fica. Então a reclamação é o trabalho que é multisseriado e com a Escola Ativa requer muito mais. Nós temos hoje essa questão da reformulação e deixamos bem à vontade aos professores: quem quiser ficar que fique ou apresente uma outra metodologia.

Vemos que há uma pressão tácita sobre os professores. Quem não adota a Escola Ativa não terá material pedagógico, nem formação, nem apoio pedagógico, etc. Precisa, inclusive, estar preparado para defender outra proposta educativa, como bem ressalta a coordenadora.

Da mesma forma, o GESTAR foi imposto em 2006 aos professores desse Município. Iniciou-se com o GESTAR I, que foi oferecido aos professores de 1ª a 4ª séries e educação infantil. O GESTAR II, na área de Língua Portuguesa, foi implantado no Município em 2007, e a partir de 2009 para os professores de 6ª a 9ª e Matemática. Segundo as informações da coordenadora pedagógica, no GESTAR I participam 56 professores, que se dividem em duas turmas nas oficinas de formação. No GESTAR II são 15 professores de Língua Portuguesa. Segundo a coordenadora, o material do GESTAR I foi reproduzido pelo Município. O GESTAR II oferece assistência técnica e os materiais.

Na implantação do GESTAR, os professores foram pressionados, principalmente os de 1ª a 4ª séries. Poucos foram os que resistiram. Perguntamos a eles, numa entrevista coletiva, porque aderiram. Houve silêncio. Os professores se olhavam, temiam responder. Até que alguém se manifestou como porta voz do grupo:

> Olha, logo no inicio já foi colocado que **era obrigado a fazer, senão seria descontado na folha de pagamento**, então todo mundo foi fazer... ninguém é bobo... (risos) No GESTAR I foi assim. No GESTAR II o pessoal teve mais uma folga, a pressão foi menor. (TÂNIA, grifo nosso).

Há um unânime descrédito dos professores quanto ao GESTAR, principalmente em relação ao despreparo dos formadores do programa.

> Matemática eu não posso reclamar, mas o professor de Português tinha atividade que ele não sabia. Teria que ser uma pessoa preparada mesmo, mas colocam na formação pessoas que sabem menos que a gente. Então essas questões são complicadas, principalmente por causa do tempo, porque junta muita coisa ao mesmo tempo, acaba tumultuando tudo, aí a gente não tem rendimento e vai todo mundo empurrando com a barriga. (JOÃO).

O Pró-Letramento também foi um pacote imposto e os professores devem aplicá-lo em sala de aula. Eles apontam as dificuldades em relação ao conteúdo dos módulos de formação e a incapacidade dos formadores do programa.

> O de Matemática até que teve muitas coisas possíveis de aplicar na prática, estava além do conhecimento do aluno, a maioria era coisa muito avançada, muito difícil, a gente não conseguia aplicar na sala, nem o professor do programa sabia passar para gente. Tem de vir conteúdo de 1ª a 4ª série que a gente dê conta, por isso ficou muito a desejar. Iniciei o de Português segunda feira, ainda não posso dizer nada sobre ele. A gente tem de aplicar esses exercícios de Matemática na sala, são os módulos, as T.Is (Trabalhos Individuais). O primeiro, o segundo e o terceiro fascículo a gente até dava conta, mas depois da 3ª série a gente não conseguia mais, era muito abstrato. (LAURA).

> Não tem nada a ver... No início tinha números naturais... tava de acordo, depois foi avançando, avançando e os conteúdos foram ficando vagos, difíceis e cada vez mais abstratos. No meu conceito ficou muito a desejar o Pró-Letramento de Matemática. (TÂNIA).

Segundo a coordenadora pedagógica da SEMEC, o Pró-Letramento não teve a mesma "aceitação" e os professores preferem o GESTAR.

> No Pró-Letramento nós temos 23 pessoas inscritas. Olha, quando iniciou a gente tinha 48 inscritos. Começaram, e de repente, por ser muito parecido com o GESTAR, eles optaram por aguardar o GESTAR, que estava parado, visto que as formadoras estavam doentes. Então teve muitos desistentes. Eles acham melhor o GESTAR. Melhor porque já tinham começado [...]. Então é uma questão de opção. Eles recebem um material, um módulo de Matemática e Língua Portuguesa. Então, como o GESTAR é mais dinâmico, o pessoal preferiu o GESTAR. Tem gente fazendo os dois, mas é a minoria.

Na verdade, os professores ficam perdidos diante da ordem em inserir-se nos programas. Não têm alternativa, como explica Ana Maria:

> Nem todos aderem aos programas. Muitos buscam esses programas por falta de oportunidade, alguns buscam formação, outros para melhorar o currículo e assim melhorar o salário. Muitos desses programas caem no descrédito e com o tempo se acabam. Os formadores e coordenadores não tiveram formação suficiente e não conseguem dar subsídios para o grupo, aí há um problema de aceitação. Os professores dizem assim: "Vou estudar com alguém que sabe o mesmo tanto que eu?" Há também aqueles professores que adotam apenas os módulos dos programas, como uma cartilha, de ponta a ponta, do começo ao fim. Agora tem aqueles que usam alguns textos, algumas dicas de literatura que podem esporadicamente ser aproveitadas, mas nem sempre. Mas a maioria que participa aplica, pois é cobrada, tem de dar conta da tarefa que é dada a eles. (ANA MARIA).

Integram-se, pressionados de todas as formas, em um, dois, três projetos, para satisfazerem seus coordenadores ou mesmo por não disporem de outra proposta, mas têm consciência de que esses programas não servem aos camponeses.

> Na falta de outra coisa você abraça o que aparece. Houve uma época que implantaram vários programas ao mesmo tempo e as pessoas se inscreviam... Eu vi gente ficando desesperada, fazendo faculdade, fazendo até dois desses programas... e as pessoas diziam: será que vou dar conta? Perdendo os últimos fios de cabelo, desesperados, uma loucura! Quando a gente vai discutir o que seria ideal mesmo, iiihhhh... passa muito longe [...]. Os programas são fontes de recurso, os municípios abraçam e os professores, por falta de outras opções e achando que essa é uma forma de continuar estudando, se apegam a esses programas, mas não que seja ideal. (ANA MARIA).

> Eu tive olhando que isso é real. Nós temos esse tanto de programa aí... vem na época da política e vem a propaganda: "O IDEB está baixo, mas os professores são capacitados. Nós estamos investindo na capacitação do professor". E o IDEB está baixo por quê? Porque eles estão pegando todos os programas e jogando goela abaixo. Por que aplica um hoje, outro amanhã [...] (JOANA).

> O GESTAR começou e há um ano está parado por falta de professor formador para o programa... Nem terminou este programa e já começou o Pró-Letramento. A gente está na a metade do GESTAR, nem terminou um e já começou outro [...] Vem programa, vem programa e nada resolve o problema. (MARIANA).

> Na verdade eles não querem formar cidadãos críticos. Então são propostas que vêm que não levam a criança a pensar e a reivindicar as coisas. Na verdade o que eles querem é isso aqui mesmo como está. Então eles vão montando esses programas e mandando [...] Vai aquele, vai esse [...] Aí vão mandando essas coisas pra cá. (TÂNIA).

> Aí você vê um monte de professor estressado. Com problemas financeiros, já que os programas vêm, mas até agora nossa mudança de nível está em discussão desde quando terminamos a faculdade. E vem a enxurrada de programas. Eles falam que estão investindo em professor, mas esquecem que professor tem que comer. (JOÃO).

Na escola também se implantou o Pró-Infantil. Segundo a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal, o Pró-Infantil tem oito bolsistas em três escolas, uma delas é a Escola Paulo Freire. Entretanto, os "estagiários" do Pró-Infantil até a data da pesquisa ainda não estavam recebendo bolsa. São servidoras de limpeza e conservação das escolas que cobravam oportunidade de dar continuidade aos estudos e melhores salários. A supervisora da Escola Paulo Freire explica como funciona:

> São pessoas contratadas como estagiárias bolsistas para trabalhar no lugar dos professores. Trocam o trabalho de professores por esses bolsistas. Fizemos um planejamento com ela, ela levou para sua coordenadora, que não aceitou. Aí disse a ela que mandasse sua coordenadora falar comigo, pois aqui tem de ser de nosso jeito, não do jeito que vem de lá, aí ela aceitou e ficou tudo bem. A bolsista é uma pessoa muito boa, aberta a aprender [...] Mas creio que esse projeto é fechadinho como a Escola Ativa. Acho que as outras escolas fazem tudo do jeito que eles mandam.

O Pró-Infantil não é nada mais que a precarização total do trabalho docente. Como denunciou a supervisora, se contrata estagiários para prestar serviços como regentes de turmas de educação infantil. É uma forma de diminuir os gastos com essa modalidade de ensino.

Não são diferentes os problemas em relação ao Pró-Jovem, que foi implantado em Nova União vinculado a um programa de ação social e atende a 50 alunos. Destes, 25 são da Escola Paulo Freire. Para os professores da escola, o Pró-Jovem é um desastre. Vejamos o depoimento.

> O Pró-Jovem, por exemplo, sem planejamento, sem atividade nenhuma, só para fazer relatório, para justificar o dinheiro que vem. Na prática mesmo não tem resultado nenhum. Então junta o grupo, tira foto, faz relatório e manda os alunos para casa... Os jovens ficam aqui jogando bola o dia todo... Sem atividade nenhuma, sem fazer nada... Trazer o jovem para a escola, ficar aqui em vez de ajudar nas tarefas da roça, porque na roça tem muitas tarefas. Quando deveriam estar em casa ajudando os pais, aprendendo, estão aqui ociosos jogando bola e negando a atividade produtiva do campo. Ah, é porque está começando [...] Teria de começar diferente, com uma prática educativa de verdade. (MARIANA).

A supervisora da escola explica que esses alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. "Seria uma formação a mais, mas não temos ninguém preparado para trabalhar com eles. Se faltarem a secretaria lhes corta a bolsa, portanto os alunos devem ir à escola em dois turnos, durante todo o dia." O professor João denuncia:

> O detalhe mais crítico é esse: não há nenhum trabalho especifico com eles. Eles vêm para a escola aprender o que já sabem. Jogar bola, vôlei, que a própria escola já trabalha no dia-a-dia. Eles vêm aqui apenas pela presença, não para aprender. Como está sendo executado até agora não tem beneficio algum, pelo contrário, estão tirando os benefícios deles. Eles são afastados do convívio com a família. Em casa estão aprendendo com os pais o trabalho do campo. Aqui estão apenas perdendo o estímulo pelo campo. (JOÃO).

O PDE foi implantado nos municípios pesquisados e em praticamente todos os municípios do Estado de Rondônia. Analisaremos o caso de Nova União, e, como exemplo mais concreto de sua aplicação, a Escola Paulo Freire. A diretora explica:

> Temos PDE desde 2001. É um projeto de melhoria da escola, em cima de dados estatísticos... Vem um manual do MEC, que tem três instrumentos por meio dos quais a gente faz todo o levantamento da situação da escola. A parte de estatística sobre evasão e reprovação é a secretaria que faz. As outras coisas, como avaliação da aprendizagem, currículo, condições materiais da escola, etc. são feitas aqui, com os funcionários. O questionário que a gente preenche tem as *Fraquezas, as Forças, as Ameaças*. Em cima disso, a gente faz o plano de ação que vai para a Secretaria de Educação, que envia para Porto Velho. Vem recurso do PME. Nosso plano de ação contém ações financiáveis e ações pedagógicas.

A diretora afirma que, por meio do PDE, se informa aos órgãos superiores tudo o que ocorre na escola, além do planejamento do que está e será feito. Assim, o MEC e os organismos financiadores têm total controle das escolas em todo o País. Mesmo com a adesão ao PDE, é irrisório o percentual de recursos financeiros repassados anualmente à escola.

> Até o ano passado era o governo federal quem mandava esse recurso, agora somente o Município. A APP da Escola Paulo Freire recebe o PME e o PDDE, que é repasse anual. O PDDE foi R$6.345 e o PME veio R$1.300. Com o recurso do PDDE a gente adquire material pedagógico permanente, material de limpeza. Uma parte é para material de consumo, outra para material permanente, que é R$1.220,00.

Manter uma escola funcionando com apenas R$7.645,00 ao ano é muito difícil. Na ocasião da pesquisa, os computadores do Pró-Info (Programa Nacional de Informática na Educação) estavam encaixotados por não haver as condições necessárias à sua instalação. A precariedade da infraestrutura e de equipamentos decorre dessa falta de recursos para

manutenção e investimento. O PDE não soluciona os problemas da escola, se constitui apenas num mecanismo de controle, num obstáculo para a construção de seu projeto político-pedagógico. Perguntamos à diretora sobre o projeto político-pedagógico da escola. Posicionando-se criticamente, ela explicou que há vários meses, nas adversidades apresentadas no contexto das políticas do Banco Mundial, estão discutindo excepcionalmente um projeto político-pedagógico com a comunidade do Assentamento:

> Tem muitas escolas por aí copiando e falseando projetos para cumprir a burocracia das secretarias. A única escola que não tem projeto é a nossa. É a única que está construindo com a comunidade. As demais não construíram, tem um amontoado de cópias que só serve para guardar na gaveta. Pode chegar na Secretaria e consultar, a única escola que não tem é a nossa. Não mandamos porque não construímos ainda, não vamos fazer de conta como as outras.

Por fim, o conteúdo das entrevistas demonstra que não há discussão com os sujeitos da educação, os programas são plenamente impostos. O Banco Mundial impõe ao MEC, que impõe às secretarias municipais, que impõem às escolas e aos professores, que impõem aos alunos. É um círculo vicioso e autoritário, bem típico da "pedagogia norte-americana". Observamos também o escárnio, o desprezo que muitos têm pelos programas. Uns apenas contestam, outros aparentam odiá-los. Mas, não sendo possível deixar de executá-los, o que lhes resta são as adaptações.

"Roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato"

Os professores criticam os conteúdos dos módulos dos programas, ou por acharem-nos difíceis, "fora da realidade" como dizem, ou por achá-los sem criticidade. Buscam aplicar as concepções de educação do campo desenvolvidas pelo Movimento Articulação Nacional, em favor de uma educação do campo, mas, não tendo autonomia para isso, tentam inserir alguns de seus elementos dentro das atividades propostas nos módulos dos programas do Banco Mundial, adulterando e desfigurando o que neles havia de positivo. Essa tentativa de adaptação de uma proposta à outra sem lhes modificar o conteúdo e o método equivale

a "roer o próprio pé para adaptá-lo ao sapato"[40]. Essas contradições se explicitam nas entrevistas que apresentam críticas aos programas implantados na escola. A descrição dessas críticas será exposta na análise a seguir, fidedignamente às entrevistas concedidas a nós pelos sujeitos da pesquisa.

Iniciaremos pelo Programa Escola Ativa, ressaltando as principais críticas registradas nas entrevistas em relação a ele.

A indisciplina apresentada pelos alunos egressos da Escola Ativa é um dos aspectos questionados pelos professores. Afirmam que eles, ao chegarem à 5ª série na Escola Paulo Freire, "não têm limites" e conversam muito desnecessariamente na sala de aula, conforme ressalta o prof. Pedro: "A Escola Ativa trabalhou muito isso, qualquer conversa era bem-vinda e aí os colegas sempre reclamam que os alunos da Escola Ativa não têm limite, não conhecem os deveres e direitos deles na sala. Eles conversam a qualquer hora, qualquer assunto, não têm noção do espaço." (PEDRO).

Mas, a principal crítica não é sobre a metodologia da Escola Ativa, mas sobre seu conteúdo. Na opinião do prof. João: "Eu acho que ela é mecânica. A Escola Ativa segue módulo, longe da realidade." A supervisora da Escola Paulo Freire, que tem convivido há anos com as práticas pedagógicas da Escola Ativa, diz que o problema com certeza não está no método, mas no conteúdo:

> Tem muito material, muita coisa... as metodologias são legais... mas no fundo, conteúdo mesmo [...] Teve uma época que os professores de 5ª a 8ª satirizavam, chamavam os alunos egressos da Escola Ativa de **formiguinhas**, pois só sabiam cortar folhas. Eles saem de lá vazios de conteúdos. Podiam aproveitar mais, pois as metodologias são boas, os materiais [...] O professor deveria estar convencido de que aquilo é bom, mas não se convence [...].

A qualidade do ensino oferecido pela Escola Ativa é questão controversa. A coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação afirma que a Escola Ativa tem obtido os melhores resultados.

---

[40] Frase utilizada pelo presidente chinês Mao Tsetung ao criticar os manuais de guerra. In: Problemas Estratégicos da Guerra Revolucionária na China (MAO TSETUNG, 1975b, p.192).

> Em relação às escolas multisseriadas, o rendimento da Escola Ativa tem sido melhor. A autonomia, as atitudes dos meninos têm sido bem melhores. Hoje tem as duas na zona rural (com e sem Escola Ativa). Então eu acho que a Escola Ativa tem mais autonomia, mais participação, comportamento. Nós temos dados aqui, da avaliação do Gestar, que a Escola Ativa tem sido melhor, no trabalho multisseriado.

Mas essa qualidade da Escola Ativa, propagada pela Secretaria de Educação, é questionada pelos professores dos dois turnos da Escola Paulo Freire que participaram da pesquisa, tanto nas entrevistas individuais quanto coletivas. Perguntamos aos professores de 5ª a 8ª séries como avaliam a Escola Ativa, se os alunos egressos dela chegam mais preparados à Escola Paulo Freire ou se o nível é igual aos alunos que estudam na seriação. Vejamos algumas respostas:

> Olha, elas vêm com muitas dificuldades. Temos duas dessas escolas no Assentamento. O nível de aprendizagem é muito baixo, mas quanto ao relacionamento deles é a mesma coisa. (DIRETORA DA ESCOLA PAULO FREIRE).

> Tem mais dificuldades. A gente recebe alunos aqui com muita deficiência, quando vem da Escola Ativa. Depende da ajuda da família também. Eu apenas sinto que eles vêm com muita deficiência de leitura e escrita. (ISABEL).

> Principalmente em leitura e escrita, muita dificuldade. (JOÃO).

> A Escola Paulo Freire tem recebido na 5ª série os alunos de series iniciais de outras escolas e algumas delas são das escolas ativas, e a gente fica se perguntando como tem sido esse trabalho, o método, o processo, pois a gente tem a visão de que a Escola Ativa produz um processo de envolvimento do aluno, mas quando você pega a disciplina de Português, que determina as demais, percebemos que ele tem muita dificuldade com a leitura e a escrita e que a gente precisa parar na 5ª serie e trabalhar com ele para que consiga avançar nas séries seguintes. (FRANCISCA).

As falas dos professores apresentam uma dura crítica ao conteúdo da Escola Ativa, de que ela não está preparando os alunos com os conhecimentos básicos exigidos pelo segundo segmento do ensino fundamental.

Percebemos muita fragilidade, mas ao mesmo tempo muita força de controle sobre os professores. Entrevistamos uma professora da Escola Paulo Freire que trabalha com o programa Escola Ativa em turno oposto. Foi a única professora da escola a defender a Escola Ativa, ao mesmo tempo que apresentou problemas em relação ao conteúdo dos módulos, afirmando não serem críticos e necessitarem de adaptações.

Da mesma forma, a opinião dos professores sobre o GESTAR é ainda mais negativa. Apontam criticamente seus maiores problemas e suas tentativas de fazer "**adaptações**". Há um conflito expresso entre o que fazem e o que gostariam de fazer: "Temos de trabalhar o que o MEC e a Secretaria impõem [...] É tudo de cima pra baixo. Temos de começar a mudança de baixo para cima." (JOÃO).

Toda a legislação que trata da educação do campo também fala em adaptação. Assim, não é de estranhar que a ideia de adaptação seja tão disseminada. O discurso de **adaptação à realidade do campo** é unânime entre os entrevistados.

> Sim, utilizamos (os módulos) na sala de aula. Mas não seguimos somente isso que vem de lá, tentamos **adaptar** à nossa realidade. (CLARICE).
>
> O GESTAR é de fora, nada tem a ver com a realidade do campo. A gente vê pelas provas [...] Vem tudo pronto, a gente fica até surpresa. Teve uma vez que houve uma questão sobre bois. Os alunos daqui todos conseguiram resolver, pois é algo sobre a realidade dos alunos, mas isso é raro. **Os livros nada têm a ver com a nossa realidade.** (ISABEL).
>
> Deveria ser criado um programa exclusivo e específico pro campo. Esses programas são feitos pra educação urbana. Aí a gente do campo tem que **adaptar**. O GESTAR, mesmo, a gente tem que adaptar. O Pró-Letramento também. (PEDRO).
>
> No GESTAR não podemos mudar nada não, é fechado. A gente tenta **adequar** [...] é difícil encontrar um texto sobre o campo. É

> tudo muito mesclado [...] É difícil dizer que a gente trabalha educação do campo. (CARMEN).
>
> No GESTAR não é que tudo é ruim. Mas a gente tem de **adaptar** a realidade. O problema é que quando vêm as provas, tipo a Prova Brasil, o conteúdo é diferente. Então não dá pra gente trabalhar. As provas são elaboradas conforme esses programas, igual à realidade de Brasília e não daqui. O nosso conteúdo é outro. Nós não trabalhamos o que eles trabalham. Aí vem o reflexo que é o IDEB baixo, por conta das provas negativas. O aluno não viu aqueles exemplos, aqueles conteúdos. Não é que os alunos não sabem. (TÂNIA).
>
> Na Prova Brasil, por exemplo, cai porcentagem e outros conteúdos. Então eu tenho que **adaptar** esses conteúdos. O conteúdo que é útil pra vida do Assentamento, eu não tenho como trabalhar, vão ficando de lado. (JOÃO).

Se precisam de **adaptação,** esses programas não são adequados à educação do campo. A busca de adaptação deve-se ao fato de serem completamente deslocados da realidade do campo, como denunciam os professores. Os módulos contêm exercícios com exemplos de uma realidade urbana desconhecida dos alunos, como explica Joana:

> A maioria dos textos é da zona urbana. Os textos de Matemática são sobre carro, pneu e os alunos não sabem direito nem quanto vale um carro. Outra coisa que não tem nada a ver. Tem livro que diz, "qual o número da sua rua, da sua casa, qual o nome do seu bairro [...]" Que é isso, gente?! Nós moramos no sítio. Os alunos moram na linha, no sítio. Eu posso ensinar a eles que casa na cidade tem que ter número, tem que ter nome, que bairro tem que ter nome. Agora, aqui não! Eu moro perto de fulano, ciclano, gleba tal [...] Então as coisas são assim. Eles não entendem isso. (JOANA).

Há muitas contradições. Ao mesmo tempo em que defendem uma educação "voltada para a realidade", se veem numa encruzilhada, pois ficam em dúvida se devem preparar seus alunos para a as avaliações

instituídas pelo MEC ou para a vida no campo, como acreditam que deve ser o papel da educação, difundida pela proposta de educação do campo dos movimentos sociais. Se no dia-a-dia se faz adaptações, não é possível fazê-las nas avaliações impostas.

> É o caso das avaliações que mandam, como Provinha Brasil, Olimpíadas de Matemática. Eles não mandam por região. Nossos alunos, dentre as 40 questões acertaram três. Porque foi feita lá. Eles não podem uniformizar uma prova para todo o Brasil, tem de ser por região, de acordo com os exemplos da realidade, como trabalhamos. Os livros de Matemática, as provas, trazem exemplos de edifícios, de prédios. Temos de aplicar do jeito que vem, não posso adaptar à realidade do meu aluno. Às vezes a gente fica meio balanceada, porque sei que meus alunos precisam aprender tudo para passar em provas, concursos [...] Sei que eles nem sempre vão encontrar tudo adaptado à realidade deles, a gente acaba entrando em conflito. (ISABEL).

> E quando se fala na Escola Ativa, só lembro da Provinha [...] Os professores de Matemática aí, ó [...] (risos). Aconteceu que um menino conseguiu se sair bem na prova das Olimpíadas de Matemática, a ponto de ser classificado para outra etapa, mas no dia-a-dia ele não consegue essa façanha. É uma criança que tem muita dificuldade em todas as disciplinas. Teve até quem gostaria de homenageá-lo no dia 7 de setembro porque [...] Nossa! [...] ele saiu da Escola Ativa e se saiu bem, foi classificado e não sei o que, né? Mas quem trabalha com ele aqui sabe que ele não tem essa facilidade, muito pelo contrário (muitos risos). Colocamos em questionamento a validade dessas provas que já vêm prontas, não avaliam nada. (ANA MARIA).

> Na segunda fase a outra prova não era de marcar x, eu acompanhei, ele (o aluno citado acima) saiu quase correndo. Não era de marcar x [...] e ele não fez nada. Foi sorte ter marcado no lugar certo (muitos risos). (ISABEL).

Perguntamos se dão conta de fazer as adaptações devidas e como fazem isso. Eis algumas respostas:

> Nem sempre a gente dá conta. A gente tenta, né? Mas às vezes o tempo não ajuda. A gente trabalha o dia inteiro e às vezes não tem como planejar. A gente trabalha com projeto, joga as atividades dentro daquele projeto, trazendo pra realidade. Por exemplo, na Matemática a questão da colheita, a festa junina. Então a gente tenta trabalhar envolvendo as atividades do campo, em todas as disciplinas, mas se fosse tirar pelo livro, não. A gente aproveita a realidade só através desses projetinhos que a gente faz. (TÂNIA).

> Temos trabalhado através de pesquisas. Dentro das pesquisas os professores trabalham a realidade do campo, dentro dessas pesquisas envolvem todas as áreas. Os professores abordam questões da produção, aí o professor de Matemática na forma de gráficos, porcentagem, o de Português com textos. Cada professor trabalha o assunto dentro de seu campo de estudo. (VICE-DIRETORA).

> Aqui nós começamos a trabalhar com projetos e aí foi possível trazer os conteúdos mais próximos da realidade. Na Semana da Pátria, por exemplo, a gente discutiu e trabalhou sobre a Amazônia, o meio ambiente, os povos [...] Não foi muito fácil, por ser uma coisa nova. No outro período trabalhamos um projeto voltado para agricultura. Conseguimos sair de dentro da sala e fazer uma horta que até serviu para melhorar a merenda por alguns dias. Não foi o suficiente, mas foi uma experiência prática e que deu noção de como começar a trabalhar com questões práticas, mas dependendo do tema a gente fica meio sem chão, sem saber como começar. (PAULO).

> Na questão da Geografia, eu dei um trabalho e eles sugeriram trabalhar os diversos temas da atualidade: drogas, aquecimento global, preconceito racial [...] Então eu só dividi os grupos e sorteei os temas. (PEDRO).

Fica claro que houve o convencimento do "aprender a aprender, do "aprender a fazer" que se concretiza por meio da pedagogia de projetos e resulta numa prática inconsequente. As contradições se evidenciam. Há uma enorme confusão teórica. Os professores pensam que "trabalhar a realidade" é trabalhar com projetos, é levar os alunos para

fazerem horta, entre outras atividades que consideram avançadas do ponto de vista da educação. Perguntamos aos professores como desenvolviam a proposta da "educação do campo" em suas aulas. O que vocês fazem de diferente, de inovador, o que marca a diferença dessa escola de Assentamento? Vocês correspondem com a história de luta dessa comunidade? O que diferencia essa escola das outras escolas polo?

> Eu sou uma agregada... (risos). A maioria dos lotes aqui foi vendida. Eu mesma vim depois, não fiz a luta pela terra. Estamos tentando resgatar as raízes, pois não tem 100% de assentados, então é complicado trabalhar com essas famílias que não tiveram aquele sofrimento da luta pela terra, do acampamento. É difícil trabalhar com outra proposta educativa. Daí devemos começar com as crianças. A maioria não aceita a nova proposta da educação do campo que tentamos trabalhar. A gente não pode tapar o sol com a peneira, pois a realidade é cruel. Tenho cinco anos aqui [...] falta muito, muito mesmo. (TÂNIA).

> Entre as coisas que a gente tem feito, é o resgate de nossas origens... a escola tem tido uma participação nessa discussão, com tanta limitação que temos. Até porque menos da metade dos funcionários dessa escola passaram pelo processo de luta. Muitos já se perderam [...] A festa dos dez anos do Assentamento aconteceu porque a escola puxou a discussão, foi a escola que organizou. Os alunos fizeram o trabalho de pesquisa sobre a produção do Assentamento, a produção de grãos, produção de leite, produção de animais, etc.[...]. Quase toda semana a gente tira uns 15 minutos para discutir os problemas, onde estamos acertando, onde estamos errando, então para mim nessas pequenas coisas estamos tentando fazer diferente das demais escolas. (ANA MARIA).

> Uma coisa que a gente consegue trabalhar e é muito interessante é a própria história dos alunos da comunidade. A gente começa a falar da vida deles. Nas séries iniciais estamos trabalhando um projeto sobre o nome, todo esse resgate da família, do nome, do vir pra cá. No ano passado, no aniversário do Assentamento, envolvemos todo o Assentamento no trabalho de pesquisa, levantando dados. Nessa atividade todas as disciplinas se envolveram.

> Em História, eles foram escrever a história deles, a história da família, resgatando a história do tempo de acampamento. Como eles foram assentados, porque vieram para o acampamento, crianças que foram gestadas no acampamento, muitos pais ajudaram os alunos a reconstruírem essa história. Em todos os trabalhos das disciplinas os pais ajudaram, resgataram a memória do Assentamento. A festa teve um clima muito emotivo, onde todas as famílias se sentiam parte. (PAULO).

Os professores se referem ao "resgate" da memória coletiva do Assentamento. Este é um aspecto importante, pois reforça a memória da luta pela terra. A festa de aniversário do Assentamento e a pesquisa sobre a produção envolveram os alunos e a comunidade em atividades significativas, importantes para o coletivo. A fala da professora ressalta a insegurança causada pela má formação, como ela mesma identifica. Há muita confusão em relação ao que chamam de "estudar a realidade", mas se opõem aos conteúdos dos módulos dos programas e buscam inserir a escola na comunidade por meio dos projetos.

Os pedagogos russos Pistrak e Makarenko[41] buscaram estudar a prática pedagógica na construção da educação após a Revolução Russa de Outubro de 1917. Suas teorias e análises sobre o processo educativo foram apropriadas e distorcidas pela pedagogia pragmática. Segundo Nosella, a própria Escola Nova foi originalmente organizada pelo movimento operário, na Comuna de Paris, sendo posteriormente apropriada pela burguesia, que lhe deu um feitio conservador (NOSELLA, 1986). O próprio Pistrak (2000, p.108) esclarece que

> [...] certos representantes (refere-se aos pragmáticos norte- americanos) dessa concepção democrática e pedagógica imaginam que somente através da escola "pela via pacífica do progresso gradual",

[41] **Anton Semionovich Makarenko,** que na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935) responsabilizou-se pela educação de menores infratores e marginais, órfãos. Defendia uma educação dialética voltada para a promoção da coletividade, que deveria funcionar como autogestão planejada e disciplinada, inclusive disciplina militar, com a constituição de destacamentos, uma vez que essa forma de organização do proletariado é a forma superior da luta desse mesmo proletariado. **Pistrak** foi idealizador da Escola do Trabalho como forma de produzir um novo homem em todas as atividades essenciais humanas, dentre as quais o trabalho é a principal.

> é que se pode alcançar um futuro melhor, realizar a felicidade dos homens. Entre esse ponto de vista e o nosso há uma diferença profunda e de dupla natureza: de princípio e de prática.

Pistrak diz que a educação socialista deve se centrar em dois princípios: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos. Trazendo para nós o conceito de realidade atual de Pistrak, compreendemos que "[...] a realidade atual é tudo o que, na vida social de nossa época está destinado a viver e a se desenvolver [...]. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase [...]" (PISTRAK, 2000, p.32). Para ele, "[...] o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela." (PISTRAK, 2000, p.32). O problema de estudar a realidade atual implica justamente na própria organização da escola, dos programas de ensino existentes, hoje vinculados aos programas do Banco Mundial. Para Pistrak (2000, p.33-34), para estudar a realidade atual é preciso

> [...] rever o objeto do ensino tradicional, herdado da antiga escola, e nos capacita a abandonar impiedosamente uma série de disciplinas [...] de introdução de novas disciplinas desconhecidas da escola até então: a concepção marxista dos fenômenos sociais, o programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual, as ciências econômicas, as bases da técnica, os elementos da organização do trabalho, tudo isso deve começar imediatamente a fazer parte da escola; o ensino das ciências naturais, da física, da química deve ser concebido de uma forma completamente diferente, visando a novos objetivos.

Estudar a realidade numa situação de educação na qual predomina o projeto imperialista é o grande desafio colocado aos professores. Discutir, celebrar a luta pela terra na memória dos assentados é desenvolver a consciência da luta contra o latifúndio e a sociedade de classes geradora de camponeses sem terras, é estudar a realidade atual. Discutir produção no Assentamento e os problemas dessa produção é estudar a realidade atual, que, com mais ou menos criticidade, é um mecanismo de oposição ao que é estabelecido nos programas escolares. Para Pistrak "[...] a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que

lutar e por que meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como [...] o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem." (PISTRAK, 2000, p.37).

Diferentemente dos métodos ativos pragmáticos, Pistrak fala de uma ação ativa da criança na concretização da ciência por meio do trabalho e da assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, para que compreenda o sentido de suas ações, para que compreenda os fenômenos sociais. A prática dos professores não se ilumina da teoria marxista, mas apresenta resistência ao ritual estabelecido na escola. É uma prática voltada ao interesse da comunidade, não aos interesses de mercado. É o princípio da utilidade social. De acordo com Pistrak (2000, p.56), "[...] podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como por exemplo, a limpeza e a conservação dos jardins e de parques públicos, a plantação de árvores, conservação das belezas naturais, etc." O plantio de árvores, o encontro de Sem Terrinha[42], o projeto desenvolvido junto à comunidade sobre as festas juninas, criam uma referência da escola como um centro cultural:

> [...] como um centro cultural de grande importância, permitindo que se vejam claramente as possibilidades de sua utilização [...]. Todas essas formas de trabalho extra-escolar, em seu conjunto, acabam construindo o trabalho social da escola enquanto centro cultural [...] É evidente que resultados isolados estão longe de ser suficientes. É preciso que a concepção da educação social penetre nas amplas massas [...]. É preciso que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nessa ou naquela atividade social; a escola deve considerar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, o dever de mudar a vida numa direção determinada. Quando esse ponto de vista for admitido a escola se tornará viva. (PISTRAK, 2000, p.57-58).

A proximidade da escola com a comunidade possibilita o desenvolvimento de algumas intervenções e práticas pedagógicas que a envolvem

[42] Encontro de Sem Terrinha é um encontro de crianças promovido pelo MST em que se reúnem as crianças dos acampamentos e assentamentos.

e este é um dos aspectos positivos do trabalho educativo desenvolvido na Escola Paulo Freire.

O projeto político-pedagógico da Escola Paulo Freire

Desde as primeiras entrevistas, a supervisora, a diretora e a vice-diretora da Escola Paulo Freire nos informaram sobre a construção de um projeto político-pedagógico da escola, que está sendo elaborado com a participação efetiva da comunidade. Segundo a direção da escola, a maior preocupação dos pais na atualidade é com a implantação do ensino médio no Assentamento, pois consideram uma forma de segurar seus filhos no campo e garantir-lhes escolaridade.

As reuniões para a construção do projeto político-pedagógico ocorridas nas glebas e agrovilas do Assentamento foram muito participativas, como pudemos verificar em nossas visitas. As propostas foram transcritas por nós exatamente como estavam elaboradas e sendo construídas em discussões nos diferentes espaços. Muitas propostas só se diferenciam na redação, demonstrando que há uma manifestação coletiva e homogênea em relação a alguns pontos. Agrupamos algumas propostas e extraímos a síntese desses anseios coletivos da comunidade escolar, destacando alguns elementos principais:

1. A escola deve trabalhar a realidade do campo, por meio de um currículo "diferenciado", "voltado à realidade do campo", trazendo para a escola o conhecimento do povo, unindo teoria e prática.

2. Construção do trabalho coletivo. Este é um elemento importante na organização do movimento camponês. Os assentados exercitaram o trabalho coletivo, desde o período de acampamento, passando pelas principais lutas desencadeadas após a conquista da terra, por financiamento para a construção de casas, por crédito agrícola, pela construção de escolas, etc. O Movimento dos Sem Terra se organiza por meio de coletivos (coletivo de limpeza, de educação, de saúde, de segurança, etc.). A importância do trabalho coletivo está sendo quebrada pela ausência do Movimento no cotidiano do Assentamento. Não há mais coletivos organizados. O individualismo é a marca fundamental das relações que hoje se estabelecem entre as pessoas. No entanto, se não mais o exercem, há muitos que acreditam e proclamam o trabalho coletivo como uma forma superior de organização e

reconhecem seus benefícios para o avanço do gênero humano, tanto em relação aos aspectos econômicos, quanto pela cultura e valores humanísticos que essa prática representa.

3. A arte e a estética são uma preocupação constante da comunidade, também formada na prática de "noites culturais" pelos movimentos. Propõem que a escola deve ser responsável pelo "embelezamento dos espaços escolares e construção de áreas de lazer; trazer os pais para os mutirões, festas e assembleias; promover oficinas artísticas; realizar teatros; trabalhar peças teatrais enfocando a vida no campo". Isto a escola já vem fazendo. Há grupos de teatro constituídos pelo trabalho de artes feito nas aulas. Os alunos apresentaram teatro e música no Anfiteatro Municipal de Ji-Paraná – RO e na Bolívia. Há um esforço da escola em levar os alunos para conhecer museus, patrimônios histórico-culturais do Estado, para interagir com outras realidades e adquirir novos conhecimentos.

Esse é um dos aspectos positivos da escola, que não se preocupa apenas em valorizar a cultura camponesa, mas a arte, a cultura de forma geral. Os professores trabalham com música clássica, com poesias, teatros, discutem os ritmos musicais e a invasão cultural. Há uma indignação dos professores com os ritmos da moda, com a desvalorização da cultura camponesa. Percebem a invasão cultural imperialista e se opõem.

4. "Resgate da história de luta do Assentamento": A luta pela terra forjou um lampejo de luz na consciência dos assentados, que resplandece ao se lembrarem da dura peleja das lutas para tomar a terra do latifúndio, dos dias difíceis sob a barraca de lona preta e, desta forma, buscam preservar essa história como um elemento importante de sua identidade enquanto camponeses. Por isso propõem que a escola deve conservar a memória histórica do Assentamento, o que os professores também já fazem em suas práticas pedagógicas.

5. Para a comunidade do Assentamento, a escola deve vincular-se à produção na agricultura, valorizando-a, reafirmando-a por meio de atividades escolares vinculadas aos processos produtivos e na preparação técnica para o avanço na produção.

6. A participação efetiva da comunidade na escola, definindo, inclusive, o currículo e seu desenvolvimento na sala de aula, sempre com o acompanhamento dos pais. Essa proximidade deve conduzir a um

processo de educação social em que a escola deverá promover também um trabalho de formação dos pais.

7. A educação do corpo, os esportes, também fazem parte das propostas. "Ter professores qualificados para trabalhar a educação física das crianças; promover competições interclasses".

8. "Na reforma da escola, que ela seja pintada com as cores relacionadas à história de luta e identidade da comunidade". Desde a construção da Escola no Assentamento que a comunidade alimenta o sonho de pintá-la de vermelho. Há um embate com a Secretaria de Educação em todas as gestões do Município, inclusive com uma gestão do PT. Nunca foi permitida essa pintura vermelha, mas a comunidade não desiste e a insere na proposta pedagógica, pelo forte significado ideológico que acredita haver nessa ação.

9. "As atividades práticas devem incluir homens e mulheres (alunos), não pode haver distinção de sexo". Há, em alguma medida, uma consciência em relação ao trabalho de homens e mulheres, construída na relação com os movimentos. Observamos que, nos processos coletivos da escola, meninos e meninas fazem as mesmas tarefas.

10. "Cobrar permanentemente uma boa prestação de serviço de transporte escolar, que seja de segurança e qualidade". Como já ressaltamos, o transporte é uma dificuldade apresentada pelos pais e a escola, articulada à comunidade, deve buscar mecanismos de controle e permanente luta para que seja de qualidade.

11. "Trabalhar temas na escola como: socialismo, associativismo, cooperativismo, movimentos sociais". Os camponeses já ouviram muito que o socialismo é o caminho para sua libertação e o almejam, mas não compreendem o processo de sua construção, pois os movimentos que atuam no local são contrarrevolucionários.

Enfim, o conjunto de propostas da comunidade para o projeto político-pedagógico expressa os princípios da proposta da Via Campesina para a educação. Esta proposta está sendo construída porque o grupo de professores da Escola consegue perceber a necessidade de construir um projeto coletivo e acredita que, por meio de uma proposta respaldada pela comunidade, vai poder enfrentar as políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais.

Perguntamos à diretora: No projeto político-pedagógico construído com a comunidade haverá muitas mudanças, até mesmo uma nova pro-

posta curricular: o projeto possui elementos antagônicos aos programas hoje executados na escola. Continuarão com esses programas ou colocarão em prática o projeto de vocês? Resposta: "Não sei... acredito que sim, não sei... Ainda não temos essa discussão. Estamos agora na etapa de discussão do currículo, aí vamos ver o que vamos fazer, é uma coisa difícil, né?" Alguns professores se posicionaram em defesa do projeto:

> Vai ter choque [...] Na hora que concluirmos o projeto e ele se institucionalizar, o que colocamos ali vai valer de fato ou vão pedir para fazer mudanças para atender ao sistema. Isso nos preocupa. Outra coisa é o fato de termos que abrir mão de certas coisas devido ser uma escola vinculada ao poder [...] A gente não sabe até quando você defende e vai até as últimas conseqüências ou se abre mão, e no que isso implica [...] Estamos vivenciando isso [...] e isso vai acontecer muitas vezes. (ANA MARIA).

Também perguntamos à coordenadora pedagógica da SEMEC sobre essa contradição gerada pela construção do projeto pela Escola Paulo Freire. Confirmando ser a Escola Paulo Freire a única do Município a construí-lo, respondeu:

> Nós estimulamos a escola a ter autonomia. Os programas que o Município tem, a gente deixa a escola bem à vontade, inclusive pra fazer suas adequações. No caso eles vão poder estar fazendo. No caso das solicitações deles, então a gente está ajudando, discutindo. Ainda não temos uma política própria de educação do campo.

A coordenadora afirma que a escola pode ficar "bem à vontade para fazer ***adequações***". Percebe-se que há uma grande confusão entre o que **quer** a comunidade do Assentamento e o que se **pode** fazer. A autonomia da escola é luta que deve ser travada pelas organizações dos trabalhadores. Então buscamos saber, ainda, como a escola se articula aos movimentos sociais, sindicais, etc. Os professores nos informaram que ainda não havia sindicato de servidores públicos no Município. Seus direitos trabalhistas mais elementares não estavam sendo atendidos. Muitos deles recebiam, na ocasião da pesquisa, apenas R$480,00 por 25 horas semanais, pois todos os que concluíram o curso superior há

cerca de um ano ou dois ainda não haviam sido beneficiados pela progressão funcional. O horário de planejamento é de uma hora semanal, momento em que aproveitam para se reunir e planejar ações coletivas.

Em relação ao movimento social, perguntamos sobre a atuação do MST e MPA na educação do Assentamento, uma vez que os dois movimentos possuem setores responsáveis por discutir e propor alternativas para a educação do campo nos locais onde atuam. A base mais forte desses movimentos fica nessa circunscrição (Ouro Preto D'Oeste, Nova União, Mirante da Serra e Tarilândia). Os assentamentos Palmares, Margarida Alves e Pe. Ezequiel Ramin são os maiores do MST e se localizam muito próximo uns do outro, na mesma rodovia. Assim, as maiores lideranças do Movimento habitam nessa região, o que pressupõe uma proximidade com a comunidade pesquisada. Vejamos as respostas dos entrevistados:

> Hoje eles estão mais afastados. Na elaboração do PPP a Matilde tem contribuído. Eles vêm porque a gente chama. Já tivemos momentos melhores... Hoje não há mais um setor de educação organizado. Há alguns professores que conhecem a luta, que recebem os materiais de educação do MST e utilizam ainda, como o Jonas, a Eli, a Nilda... Participamos de alguns seminários e encontros nacionais e estaduais sobre educação do campo. Esta escola é referência em termos de discussão da educação do campo. Faz falta o setor de educação dos movimentos. (DIRETORA).

> Então o que a gente percebe é que vem mudando muito. O que a gente vê lá fora, eu não moro aqui, o que a gente escuta é que "o Assentamento acabou, a maioria que ganhou terra vendeu, existem pessoas novas"... "Lá o pessoal só vota em PT", ou os que falam: "Nem isso tem mais..." Então as pessoas não veem mais isto aqui como espaço de luta. Não tem mais organização. Porque antigamente, qualquer coisa o pessoal se organizava, se mobilizava. E hoje parece que tá acomodado. (PEDRO).

> Eu fico mais indignada. Esses dirigentes (do MST) têm uma teoria muito boa. Mas a prática deles é uma negação. Eles, na política, apóiam a direita. Só falam, na prática não fazem nada. Você pode ir à casa desses militantes aí pra ver como é. A própria comunidade

> tomou uma antipatia tão grande... Porque se fala muito e não se vê nada. (MARIANA).

> Uma simples coisa. O hino do Movimento, muitas crianças não sabem... Dentro de uma escola do Assentamento do MST, não pôr isso em prática? Todo mundo lutou junto para pegar sua terra, hoje largaram, cada um para seu lado. A culpa é do próprio Movimento que abandonou a base. Eu gosto do Movimento e gostaria que fosse mais presente. Havia uma época que o Movimento dava apoio na escola, hoje não há mais isso. Eu sinto muita falta disso. (TÂNIA).

Na década de 1990, havia um forte setor de educação no MST, responsável por discutir e encaminhar a proposta educativa construída pelo movimento. Fazia-se seminários, encontros de educadores que atuavam nas áreas do Movimento. Esse coletivo de educação se enfraqueceu a partir das discussões mais ampliadas do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, orientado pela Via Campesina. Já há alguns anos a educação não tem sido prioridade do Movimento e os professores da Escola Paulo Freire cobram essa presença. Questionam o afastamento do Movimento de suas bases e as práticas da direção. Percebe-se, nas entrevistas, que o Movimento está completamente desmoralizado para o coletivo da escola, não o representa mais.

A ausência de organização num movimento social, num sindicato, é um dos fatores pelos quais os professores não se levantam contra as políticas educacionais impostas. Sem uma organização, não tem luta. O MST e o MPA, que atuam na área, se omitem em discutir a educação do Banco Mundial nos processos educativos do Assentamento. Primeiro não podem se opor devido à aliança expressa dos movimentos com organismos do imperialismo, vinculados diretamente ao Banco Mundial, como a Unesco e o Unicef, na formulação de propostas para a educação do campo. Segundo, porque o próprio MST recebe recursos oriundos de projetos do Banco Mundial.

Os professores têm clareza do papel da escola no Assentamento, conforme os princípios difundidos pela educação do campo defendida pelos movimentos. Para os professores e os pais dos alunos da Escola Paulo Freire, a educação deve servir para garantir a permanência dos camponeses no campo, reforçar e manter os valores e a cultura cam-

ponesa, criar vínculo estreito com os movimentos sociais, com a luta mais ampla dos trabalhadores, resgatar a memória da luta de classes, especialmente a história de luta pela terra no Assentamento. Os relatos demonstram que os professores conhecem muito bem os graves problemas enfrentados no Assentamento, muitos dos quais foram identificados por meio do trabalho da escola na comunidade:

a) venda dos lotes e o consequente abandono do campo;

b) enfraquecimento da agricultura e fortalecimento da pecuária; a maior parte das famílias só cria gado e subsiste da venda do leite em sua casa cercada de pastos;

c) enfraquecimento das lutas, das mobilizações, ocasionada pela passividade do MST, o que gerou o descrédito e o sentimento de abandono em relação ao Movimento;

d) dificuldades na organização do trabalho coletivo;

e) valores como solidariedade foram quebrados e em seu lugar criou-se uma ideologia individualista que fortalece relações mercadológicas entre as pessoas; não há mais ajuda mútua, trabalho voluntário. Tudo se faz por dinheiro;

f) Enfraquecimento dos processos de cooperação e associação;

g) abandono da tradição de luta, desmobilização, desvalorização da memória histórica da luta travada pelos assentados, desde a luta pela conquista da terra, pela construção das casas, pelo crédito agrícola, pela escola, enfim;

h) baixa produção agrícola (produtos de primeira necessidade como arroz e feijão são comprados na cidade pela maioria dos assentados); se compra mais do que se produz;

i) não há mais um setor de educação do MST atuando no Assentamento.

Essas são algumas das consequências do aprofundamento da ofensiva imperialista no campo, da evolução do capitalismo burocrático e da semifeudalidade. O Assentamento Palmares sempre foi o modelo de assentamento do MST e hoje se encontra nessas condições.

Toda essa problemática envolve a escola e a escola nela também se envolve. Assim, tomando a realidade da Escola Paulo Freire, o conteúdo das entrevistas com os professores e alunos e as políticas educacionais implantadas por meio dos programas do Fundescola nos municípios pesquisados, identificamos que:

1- Todos os programas foram impostos, sem nenhuma participação dos sujeitos do campo. Os professores são forçados a participar e executar os programas sob pena de perseguições por parte do poder local;

2- Há uma rejeição aos programas pelo coletivo da escola, que busca "adaptá-los" às outras propostas educativas, especialmente aos pressupostos da chamada "educação do campo", construída pela Via Campesina, em parceria com os organismos do imperialismo e a Igreja Católica. Os professores criticam os programas, dizendo não servir à educação do campo. As contradições existentes na prática pedagógica dos professores expressam a ausência de compreensão dos pressupostos da educação em relação às suas bases econômicas, didáticas, psicopedagógicas e administrativas.

3- Os programas propõem um neopragmatismo que não é mais do que o desenvolvimento de velha pedagogia do "aprender a aprender" de Dewey, que se apresenta como pedagogia das competências, pedagogía de projetos, pedagogia do professor reflexivo, construtivismo, método de solucão de problemas e outras construções liberais pós-modernas do velho pragmatismo norte-americano, que visa a dominação econômica, política, cultural e ideológica dos camponeses, segregando-os e subestimando-os cada vez mais.

4- A Escola Ativa é a configuração da pedagogia do "aprender a aprender", fundada na essência do construtivismo de Jean Piaget, que na prática se mostra ineficiente. Os professores que recebem os alunos da Escola Ativa nas séries subsequentes afirmam que eles não possuem os conhecimentos básicos exigidos do 1º ao 4º ano.

5- A aplicação dos módulos dos programas garantem o esvaziamento dos conteúdos escolares, pois se voltam a uma formação flexível, apoiada nos conceitos gerais, abstratos, especialmente na área de Matemática. As pedagogias do "aprender a aprender" deslocam o aspecto lógico para o psicológico, migram dos conteúdos para os métodos. Abrem mão dos conteúdos universais, exaltando o espontaneísmo, a descoberta, a subjetividade. Há uma banalização da educação confirmando uma antiteoria, uma anticiência.

6- Busca-se desenvolver conhecimentos que permitam aos camponeses lidar com situações novas, desenvolver a capacidade de se adaptar aos novos processos de dominação imperialista no campo. Para se inse-

rir na modernidade tem de ser eficiente e competente. A competência se demonstra na empregabilidade: quem não tiver a competência exigida pelo mercado será um fracassado por sua própria culpa. Toda a miséria imposta pelo capitalismo burocrático será culpa do individuo, na medida que a ele é oferecida a educação. Assim como a educação urbana, a educação do campo passa a ser um investimento em capital individual, que busca habilitar os camponeses para o mundo do trabalho urbano, se forem expulsos do campo, ou para o trabalho nos latifúndios, caso permaneçam.

7- Os camponeses buscam construir um projeto político-pedagógico na contramão do poder local e das políticas imperialistas. Ingenuamente, buscam os pressupostos educativos que muito pouco diferem do projeto existente. Para eles a escola deve: trabalhar a realidade do campo, com o conhecimento do povo, unindo teoria e prática; construir o trabalho coletivo que está se perdendo devido à ausência do movimento social no cotidiano; valorizar a arte e a cultura popular; resgatar a história das lutas camponesas no local; vincular-se às atividades produtivas agrícolas; promover a participação da comunidade na escola; promover educação desportiva; ser pintada com a cor vermelha; romper com todos os preconceitos, especialmente com a distinção de sexo; promover um bom serviço de transporte; buscar o cooperativismo e o movimento social.

8- Os movimentos sociais do campo, MST e MPA, que atuavam no local, decaíram e não representam mais os camponeses. O setor de educação desses movimentos desapareceu.

9- Os professores conhecem bem os problemas do Assentamento e descrevem a ruína da produção e a desarticulação dos camponeses e dos movimentos na luta contra o projeto imperialista para o campo na Amazônia.

A pesquisa feita na Escola Paulo Freire nos permitiu obter informações e compreender a educação do campo sob a lógica do capitalismo burocrático, que analisaremos a seguir.

CORONELISMO: O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAPITALISMO BUROCRÁTICO

Nossa pesquisa indicou que a educação do campo em Rondônia é marcada pelos efeitos do coronelismo. Quando a educação é imposta no campo, configura-se o que se convencionou chamar, na América Latina, de gamonalismo ou caciquismo, e que no Brasil denominamos coronelismo.

Para compreendermos o fenômeno do coronelismo devemos relacioná-lo à semifeudalidade existente no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local, lembrando que a semifeudalidade tem como características principais a grande propriedade, a semisservidão e o gamonalismo ou coronelismo.

> [...] o coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro – datado porque, embora aparecendo a apelação de 'coronel' desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da proclamação da república: o mandonismo teve várias formas desde a Colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo com relação aos tipos de poder político-econômico que historicamente marcaram o Brasil. (LEAL, 1976, p.172).

O coronelismo é símbolo de autoritarismo e remonta à colonização do Brasil. Ganhou força nos primeiros anos da República e se reforça ainda hoje, no conjunto de ações políticas de latifundiários em caráter local, regional ou federal, por meio da dominação econômica e social, especialmente no exercício do poder político. A figura do coronel surgiu no período regencial, quando o governo concedeu títulos de alta patente para os fazendeiros, com poder de organizar bandos armados para conter os levantes populares. Com o decorrer do tempo, os coronéis passaram a ser os donos do poder político, impondo-se perante a população local pela força ou pelas relações de dependência causadas pelas relações de servidão impostas aos camponeses. A relação de dependência da população local em relação aos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades e no campo, ocorre na forma de favores políticos.

O coronelismo poderia ter sido liquidado com o advento da República e do fortalecimento das ideias liberais, mas, como não houve revolução burguesa, e consequentemente nenhuma mudança em relação à estrutura fundiária do País, manteve-se a semifeudalidade e com ela as relações autoritárias dos grandes proprietários de terras, que continuam detendo o poder político e econômico na maior parte dos municípios brasileiros. O coronelismo não pertence ao passado. Está vigorosamente presente nas relações que se estabelecem no campo sob novas formas. Para Mariátegui, "[...] o fator central do fenômeno é a hegemonia da grande propriedade semifeudal na política e no mecanismo de Estado." (MARIÁTEGUI, 2008, p.54-55).

Em Rondônia, a existência desse fenômeno é evidente. Os grandes proprietários semifeudais possuem hegemonia em todas as esferas governamentais. Historicamente, a maior parte dos representantes de Rondônia no parlamento federal pertence à classe latifundiária, a exemplo de Amir Lando, Ernandes Amorim, Isaac Benesby, Moreira Mendes, entre outros. Na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 46% dos atuais deputados são latifundiários. No Executivo não é diferente: o governador de Rondônia (gestão 2003 a 2010), Ivo Narciso Cassol, é um dos maiores latifundiários do Estado e comanda a sua organização. Quando não é possível a eleição de um latifundiário, garante-se o apoio e financiamento de campanhas eleitorais para eleger pessoas de confiança que possam levar a cabo todos os seus interesses materiais. Há uma vinculação direta dos que detêm cargos políticos com as famílias

dos grandes proprietários de terras. Esse controle político é exercido na forma dos farsescos processos eleitorais da ditadura burguesa, nos quais prevalecem o famoso "voto de cabresto", que assume novas formas, como a manutenção dos "currais eleitorais" por meio de ações assistencialistas e clientelistas e, sobretudo, pela compra de votos. Os partidos eleitorais, fragmentados e numerosos, são controlados pelos latifundiários e o poder político é disputado entre grupos com interesses semelhantes.

Em quase todas as dezenas de linhas vicinais dos municípios rondonienses existem as chamadas "associações de produtores rurais", geralmente criadas com apoio governamental das secretarias de agricultura ou da EMATER. É por meio delas que os grandes proprietários e políticos locais garantem seus "currais eleitorais" no campo. É comum, em Rondônia, parlamentares estaduais e federais oferecerem tratores, implementos agrícolas e outras pequenas assistências às associações dos camponeses, como forma de aprisioná-los nas relações de vassalagem eleitoral.

O poder dos coronéis se destaca em muitos setores. As políticas públicas imperialistas apresentadas pelos gerentes do capitalismo burocrático brasileiro são aprovadas com total apoio dos parlamentares latifundiários. A bancada dos coronéis no Congresso Nacional – denominada pelos monopólios de comunicação como "bancada ruralista" – facilita o desenvolvimento e expansão do latifúndio. O Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, lançado pelo governo Lula em 2007, está a serviço desse projeto. Com recursos do PAC se investe em estradas, usinas hidrelétricas, hidrovias e outras obras de infraestrutura que servem ao capital internacional. A presença dos latifundiários no poder político do Estado garante a política da monocultura de cana-de-açúcar e soja para exportação e a transposição do rio São Francisco, no Nordeste, para garantir irrigação nos grandes latifúndios. Projetos de lei que visam a expropriação de latifúndios que mantêm trabalho escravo foram interrompidos, enquanto se cria a lei que legaliza grilagem de terras na Amazônia[43],

[43] A Medida Provisória 458 entregou 67 milhões de hectares de terras a grileiros que tomaram posse ilegalmente de terras devolutas matriculadas nos registros públicos como terras públicas. A medida visa regularizar os títulos ilegítimos de terra que serão brevemente utilizados pelo latifúndio de novo tipo (agronegócio).

o desmatamento (lei 6.424/05), enfim, é a política de interesses dos grandes proprietários em aliança com o imperialismo, como esclarece Leher: "A coalizão de classes do Governo Lula está assentada no tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities." (LEHER, 2005, p.50). Em Rondônia o sistema político é fortemente vinculado às relações de dominação hegemônicas exercidas pelos latifundiários, diretamente ou indiretamente (por profissionais liberais, professores, etc., eleitos com seu apoio). O Poder Judiciário também é controlado pelos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades. Grande parte dos juízes e promotores de Justiça mantêm relações de amizade com latifundiários locais – quando eles mesmos não o são. Nas situações em que isso não ocorre, em que os latifundiários têm seus interesses afrontados, imediatamente esses profissionais são transferidos de comarca, perseguidos e até ameaçados de morte.

A Ação do Judiciário na defesa do latifúndio se expressa pela perseguição aos camponeses. Muitos processos tramitam no Judiciário rondoniense contra lideranças de movimentos de luta pela terra. São expedidos mandados de prisão preventiva e processos que visam a desmoralização dos camponeses em luta, tachando as lideranças de criminosas, classificando a luta organizada como quadrilhas e bandos armados, enquanto os latifundiários e seus prepostos frequentemente assassinam camponeses e não são punidos. Em locais onde a luta pela terra é mais acirrada, o magistrado não esconde as motivações políticas de seus atos, impondo todo tipo de perseguições às lideranças camponesas, como um verdadeiro cavaleiro na defesa de seus senhores. Mariátegui afirmou que os coronéis invalidam toda lei. Diante deles "a lei escrita é impotente":

> O juiz, o subprefeito, o comissário, o professor, o coletor, estão todos enfeudados à grande propriedade. A lei não pode prevalecer contra os gamôneles. O funcionário que se empenhasse em impô-la seria abandonado e sacrificado pelo poder central, junto ao qual são onipotentes as influências do gamonalismo que atuam diretamente ou por meio do parlamento, por uma ou outra via, com a mesma eficiência. (MARIÁTEGUI, 2008, p.55).

A maioria das leis não é cumprida no Brasil, especialmente nos locais de influência dos grandes proprietários de terra. Está assegurado na legislação brasileira o direito ao contrato de trabalho. Entretanto, apenas 9% dos trabalhadores do campo possuem carteira de trabalho assinada. O trabalho semisservil é proibido, mas predominante. De posse do poder político do Estado, só se faz cumprir a legislação que serve aos seus interesses políticos e econômicos.

O coronelismo espalha seus tentáculos por todos os espaços da administração pública, em todos os níveis. O coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, como explica Mariátegui:

> O termo gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O gamonalismo não está representado somente pelos gamonales propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p.54).

O coronelismo não caracteriza apenas o problema da terra, mas toda uma estrutura política e administrativa das instituições do Estado. Os cargos técnicos e políticos concentram-se nas mãos de pessoas escolhidas e nomeadas pelos detentores do poder local para executarem seus projetos, e raramente são escolhidas por critérios profissionais. No caso da educação, a ação dos grandes proprietários de terra é indireta. Os agentes indiretos são os seus subordinados nos setores da administração pública. Professores ocupando cargos técnicos nas instituições dirigentes da educação se transformam em opressores de sua própria classe porque se colocam a serviço dos interesses do grupo detentor do poder.

Nas entrevistas, os professores da Escola Paulo Freire, com muito receio de serem perseguidos, acusaram os agentes da Secretaria de Educação de Nova União de exercerem coação sobre eles para que aderissem aos programas do Banco Mundial, inclusive com ameaças de demissões e bloqueio de salários. É a forma pura do exercício do coronelismo: impor, coagir, ameaçar com o corte de salário, fiscalizar e punir caso não seja cumprido o objetivo. Não há direito de escolha. É regra, é obrigação instituída de forma tácita.

As práticas autoritárias e patrimoniais são uma constante histórica no Brasil, onde um grupo de "iluminados" se diz porta-voz da educação pública, como explica Maria Abadia da Silva (2003, p.284): "A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais."

As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até a mais humilde secretaria de educação municipal, onde se efetivam de fato. Por isso, o processo de implantação é doloroso, cheio de contradições, mas que aos poucos vai envolvendo os professores, que acabam se encantando pelo "canto da sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo 'neo'." (SAVIANI, 2007b, p 447).

O professor é vítima da ação do coronelismo existente nos processos de formação a que está submetido. Os agentes públicos, que devem cumprir as determinações externas utilizando os fundamentos teóricos da nova proposta educacional imperialista, propagam a liberdade e a participação dos professores nos processos de formação. São oferecidas verdadeiras avalanches de cursos aligeirados, fragmentados, aludindo a questões práticas do cotidiano. A formação acadêmica em serviço é feita geralmente de forma aligeirada, de baixo custo, condensada em aulas nos períodos de férias, como foi o caso de todos os professores entrevistados. São "beneficiados" com uma gama de publicações vazias de conteúdo em relação ao saber sistematizado. O saber científico é substituído pela "reflexão sobre a prática", pela "transversalidade" e outras categorias que visam o utilitarismo imediato da educação. Essa formação oferecida aos professores exige uma correspondência em termos de um exercício docente com o máximo de produtividade, com um mínimo de recursos e, inclusive, com baixíssimos salários.

Podemos caracterizar o trabalho dos professores do campo como semifeudal, uma vez que se submetem a mais completa precarização nas condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão e se submetem aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas.

A única maneira expressa de contestar essas políticas tem sido o processo que eles chamam de "adaptação" ao que acreditam ser a

melhor proposta. Aí identificam a pedagogia da "educação do campo" da Via campesina como a redentora da escola do campo. Essa posição expressa a grande confusão teórica em que estão mergulhados, por não compreenderem os processos políticos, econômicos a que servem essas políticas. Isso se evidencia principalmente na elaboração do projeto político-pedagógico.

No atual contexto de dominação, o projeto que está sendo elaborado na Escola Paulo Freire provavelmente será engavetado, além de não apresentar exequibilidade em relação aos aspectos da autonomia e da gestão democrática. O projeto será substituído pelas novidades que forem apresentadas e impostas pelo poder governamental. O projeto político-pedagógico da escola, construído pelos seus sujeitos, poderia ser um poderoso instrumento de construção da gestão democrática, porém isso é improvável, diante da ação autoritária de uma educação desenvolvida no contexto do coronelismo.

Nesse nível de desenvolvimento do capitalismo burocrático, a educação se separou completamente das massas camponesas. Primeiro porque a grande divisão do trabalho já separou a cidade do campo, condenando a população do campo ao embrutecimento. Na medida em que essa divisão do trabalho se desenvolveu, a arte e a cultura também se separaram das massas, passando a ser controladas pelas superestruturas e monopolizadas pelas classes dominantes. Todo sistema educativo do capitalismo burocrático brasileiro está assentado no racionalismo burguês, fundado no mais bestial idealismo. A classe dominante impõe os pacotes educacionais e a massa de trabalhadores na educação deve utilizá-los sem discussão.

É nesse contexto de execução de políticas educacionais impostas nas formas mais rigorosas de autoritarismo que a educação se coloca como responsável por educar os camponeses para adaptarem-se ao mundo do trabalho cada vez mais precário no campo semifeudal.

Não há nenhum avanço na educação do campo decorrente da legislação existente, pois num país de capitalismo burocrático a aplicação da lei gera contradições e fere interesses já consolidados pelo poder das classes latifundiárias. Conforme Mariátegui:

> O Regime de propriedade da terra determina o regime político e administrativo de toda nação. O problema agrário – que até agora a

> república não pôde resolver – domina todos os problemas de nossa nação. Sob uma economia semi-feudal não podem prosperar nem funcionar instituições democráticas e liberais. (MARIÁTEGUI, 2008, p.70).

Assim, a luta por políticas públicas na esfera do capitalismo burocrático é uma ilusão alimentada por movimentos oportunistas que não se comprometem com o processo real da luta de classes e da transformação do País. Não se espera que a mudança de gerência (governo) do Estado capitalista burocrático traga avanços nas áreas sociais, pois estruturalmente o Estado seguirá cumprindo com seu papel histórico de oprimir e negar os bens culturais e materiais produzidos pela humanidade à maioria da população. As frações da burguesia atada ao imperialismo projetam na estrutura de poder uma luta incessante pelo domínio e controle do aparelho do Estado, dando a impressão de que há diferentes projetos em disputa. Daí a aliança de movimentos sociais, a exemplo da Via Campesina, com determinadas facções da burguesia, na luta por conquistar as migalhas oferecidas pelo imperialismo no País.

A burguesia compradora que governou o País de 1990 a 2002 implementou as políticas imperialistas, chamadas neoliberais, e aprofundou a crise econômica, sendo confrontada pela burguesia burocrática atrelada momentaneamente à "esquerda" oportunista do Partido dos Trabalhadores. Criticando a aplicação do neoliberalismo, essa "esquerda" tomou o controle do Estado a partir de 2002, com a liderança de um operário preparado desde há muito tempo pelo imperialismo norte-americano. A disputa das frações da burguesia burocrática e compradora teve sua principal expressão no escândalo do mensalão, ao qual se seguiram vários novos episódios de corrupção, conflitos entre esferas de poder, e logicamente, muitos conluios para acomodar a situação, evitando que a crise se tornasse insuperável e mobilizasse as massas populares. A disputa eleitoral entre essas frações da burguesia configura-se como divergências pontuais. No fundamental não divergem quanto à política a ser implementada no País. Não há qualquer contradição dessas frações com o imperialismo. A crise política que percebemos no governo é a expressão da decomposição desse velho Estado burocrático-latifundiário, que se reforça por meio do fascismo no gerenciamento

dos conflitos em todos os setores da sociedade, especialmente contra operários e camponeses em luta.

O estudo que fizemos da realidade das escolas do campo em Rondônia demonstra a falência das políticas públicas existentes e do conjunto de leis inócuas, que na prática não efetivam os direitos propagados pelo Estado liberal, em virtude do nível de subserviência estabelecido na relação semicolonial e semifeudal do capitalismo burocrático em relação ao imperialismo, que está em crise cíclica e inevitável desde o pós-guerra. Esta crise se aprofundou na fase imperialista, especialmente na atualidade, devido ao volume do capital financeiro especulativo e à distância que ele mantém dos processos produtivos.

A crise do capitalismo burocrático brasileiro é determinada e condicionada ao capital financeiro imperialista, pois fornecemos matérias-primas e produtos agrícolas (*commodities*) essenciais à economia dos países de capitalismo desenvolvido e nos submetemos ao mais rigoroso ajuste fiscal para assegurar o pagamento da dívida externa, que cresce continuamente. A crise se aprofunda cada vez mais, com a elevação das taxas de desemprego, o aumento de tarifas e impostos sobre a população mais pobre, a deterioração dos serviços de saúde, de educação, transporte, etc. A maior parte da população vive na miséria absoluta, sobrevivendo com as migalhas da Bolsa Família e do seguro desemprego, enquanto sofre a mais feroz repressão e sistemática violência policial na cidade e no campo.

A educação do campo é parte desse processo de dominação decorrente da crise geral do capitalismo. Portanto, continuará a serviço do projeto hegemônico do imperialismo no campo, especialmente na Amazônia. O que cabe discutir é o processo de resistência camponesa no seio da instituição escolar, na constituição de escolas alternativas que vislumbrem um novo projeto educativo vinculado à luta de classes e à construção da revolução brasileira.

DOIS CAMINHOS QUE CONVERGEM PARA O MESMO PONTO DE CHEGADA

Para avançar na compreensão da educação que se processa no campo, precisamos revisitar as tendências pedagógicas na educação brasileira e como se constituíram, pois entendemos que a educação em cada época decorre das necessidades históricas do desenvolvimento do modo de produção, no sentido de cumprir a função de reproduzir o sistema de desigualdade e opressão de classe, delineada conforme as tendências da ordem capitalista mundial.

A educação do campo no contexto das tendências pedagógicas da educação brasileira

Buscaremos em Saviani os aportes teóricos para estudar as tendências pedagógicas. Em "História das idéias pedagógicas no Brasil", Saviani (2007b) A partir da periodização feita por ele analisaremos especificamente o 4º período, fase que caracteriza a educação do campo influenciada pelos movimentos sociais, especialmente o MST. Já analisamos a Escola Nova e sua renovação (neopragmatismo) pela pedagogia neoconservadora que determina as políticas do MEC/ Banco Mundial para a educação do campo. Portanto, entendemos não ser mais necessário abordar novamente seus aportes teóricos.

A Pedagogia Nova se fortaleceu por meio de duras críticas à Pedagogia Tradicional, em virtude de ser esta centrada no professor,

e defendeu a centralidade do aluno, suas atividades e a necessidade de desenvolver a habilidade de "aprender a aprender". Perdeu força no período entre 1961 e 1969, cedendo espaço para a pedagogia tecnicista na educação escolar.

A **Pedagogia Tecnicista** (1969-1980) foi uma exigência do capitalismo burocrático no desenvolvimento das forças produtivas desencadeadas pelo processo de industrialização do País, especialmente pela influência do golpe militar de 1964. Nesse período havia uma forte mobilização popular, especialmente no campo, pela atuação das Ligas Camponesas, pelo sindicalismo do campo e da cidade e pelo movimento estudantil, desmontados pela ditadura militar então instalada. Muitas dessas organizações lutavam pela universalização do ensino e/ou desenvolviam educação popular, influenciadas pela Escola Nova, destacando os movimentos de cultura popular, nas experiências desenvolvidas pelos numerosos Círculos de Cultura organizados a partir da proposta de alfabetização popular de Paulo Freire. Para levar a cabo a Pedagogia Tecnicista são formulados programas educacionais, dentre os quais se destaca o Acordo MEC-USAID, que visava atender aos interesses do grande capital, cada vez mais presentes na economia brasileira. Essa pedagogia foi implantada a partir de 1964, sob a mais intensa repressão pelos órgãos da ditadura militar. A reforma educacional dos governos militares, conforme Saviani (2007b), tinha como centro o desenvolvimento econômico sob a orientação imperialista e passava a aplicar a teoria econômica aos processos educacionais, colocando-os como instrumentos de formação de mão-de-obra que garantissem aumento da produtividade e dos lucros das empresas. A reforma definia o papel de cada nível de ensino conforme esses interesses, como explica Saviani:

> [...] a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na seqüência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2007b, p.340).

Criou-se o ensino médio profissionalizante e o ensino superior passou a integrar as demandas do mercado na formação de mão-de-obra qualificada. A pedagogia tecnicista está fundada nas teorias do *Capital humano* e se encontra ainda hoje com nova roupagem nas políticas educacionais, como explica Saviani (2007b, p.342):

> Esse sentido é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos na valorização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

A pedagogia tecnicista enfatizou os métodos e técnicas de aprendizagem fundadas no taylorismo e na psicologia behaviorista, que se expressavam em processos de reprodução de materiais audiovisuais e módulos, geralmente confeccionados pela USAID. Essa educação tecnicista teve graves consequências na formação da população, pois se constituía numa educação técnica, reduzida, mecânica, que visava reproduzir o mínimo de conhecimento e o domínio de funções operacionais que capacitasse para o mercado de trabalho em diferentes e variados setores da economia. Na verdade, a educação treinava e adestrava o indivíduo para exercer as novas funções criadas pelo desenvolvimento das empresas multinacionais que passaram a explorar todo o território nacional nos mais amplos ramos de atividades, desde a indústria de base aos processos agropecuários e de extração de matérias-primas. A educação passou a ser considerada um investimento na capacitação de capital humano e, por consequência, na elevação da produtividade. Em resumo, a Pedagogia Tecnicista foi o reordenamento do processo educa-

tivo, tornando-o objetivo e operacional por meio de um planejamento racional, capaz de minimizar as interferências que pudessem ameaçar sua eficiência, garantida na forma do micro-ensino, tele-ensino, máquinas de ensinar, etc., e o parcelamento do trabalho pedagógico nas mais diferentes técnicas de organização racional dos meios que colocavam o professor e o aluno numa posição secundária. O importante é o aprender a fazer, e o marginalizado é a pessoa ineficiente e improdutiva.

Assim, a escola burguesa passa a reforçar ainda mais os mecanismos de controle social a serviço da grande burguesia brasileira e do imperialismo, difundindo o ideário das teorias do capital humano de que as desigualdades e o baixo nível de escolaridade da população são problemas individuais, negando o caráter perverso do capitalismo e seus mecanismos de segregação social. A pobreza passa a ser um problema de qualificação. Foi nesse período que os órgãos do imperialismo passaram a exercer o pleno controle da educação brasileira, como a Unesco, o Banco Mundial, USAID, OIT, FMI, CEPAL, OREALC, etc., propondo uma escola burocratizada, baseada nos princípios da organização empresarial, com ênfase na eficiência e na produtividade e com a função primordial de formar capital humano.

Contrapondo a Pedagogia Tecnicista nas décadas de 1980 e 1990, a educação brasileira é marcada pelas pedagogias denominadas por Saviani de **contra-hegemônicas**. As lutas organizadas de resistência à ditadura e os processos revolucionários armados fortaleceram e acirraram a luta de classes, criando fortes contradições das massas proletárias com o poder estatal e o imperialismo, contribuindo, assim, para o fim da ditadura militar e o processo de reorganização do Estado sob formas mais sutis no exercício da ditadura burguesa, que permanecem até os dias de hoje, sob a máscara da falsa democracia eleitoral. Esse período, chamado de "transição democrática", foi compreendido por parte do proletariado como "um processo de libertação de sua condição de dominados", desempenhando um papel de "[...] camuflar os antagonismos entre as classes fundamentais, abrindo espaço para obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes." (SAVIANI, 2007b, p.412). As ilusões criadas pelo restabelecimento da "democracia eleitoral" possibilitaram o surgimento e a reorganização de várias organizações que criticavam o modelo de educação vigente, além do fortalecimento de pedagogias contra-

-hegemônicas surgidas da luta de classes, que historicamente resistiram à educação domesticadora. Para Saviani, essas pedagogias revestiam-se de uma "[...] heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista." (SAVIANI, 2007b, p.412). Concordando com Snyders, Saviani não as chama de "pedagogias marxistas ou revolucionárias", mas pela sua vagueza, de "pedagogias de esquerda" (SAVIANI, 2007b, p.412). Saviani agrupa essas propostas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e de suas organizações, inspirada na concepção libertadora formulada por Paulo Freire, com forte afinidade com a "Teologia da Libertação" da Igreja e secundariamente com o ideário libertário anarquista. No plano político-partidário se ligava ao Partido dos Trabalhadores – PT. "Sua relação com a Educação Pública era marcada pela ambigüidade, introduzindo-se a distinção entre o público e o estatal." (SAVIANI, 2007b, p.413). A outra tendência se inspirava predominantemente no marxismo e, segundo Saviani, se dividia entre os que "[...] mantinham como referência uma visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade." e outros que "[...] se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que contrapunha a visão liberal." (SAVIANI, 2007b, p.412-413). Essa tendência foi propagada com apoio da ANDE e da sua revista e se ligava politicamente aos partidos comunistas e secundariamente ao Partido dos Trabalhadores – PT. Sua marca distintiva foi a luta intransigente em defesa da escola pública.

Saviani (2007b) classifica essas pedagogias em Pedagogia da educação popular, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica. Resumindo a análise de Saviani (2007b), descreveremos seus principais pressupostos:

Pedagogia da "educação popular": inspirada na concepção libertadora assumida no âmbito da expressão "educação popular", formulada principalmente por Paulo Freire. "Advogavam a organização, no seio dos movimentos populares de uma educação do povo, pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo." (SAVIANI,

2007b, p.313). Manejavam a categoria "povo" em lugar de "classe", concebendo a autonomia popular de forma metafísica. Concebiam uma autonomia irreal, numa dimensão transcendental, como se o povo não dependesse das condições histórico-políticas determinadas pela sociedade de classe. A educação deveria se dar fora das instituições do Estado, com a autonomia pedagógica dos movimentos populares, mas, contraditoriamente, essa pedagogia transladou-se para a gestão do Partido dos Trabalhadores em algumas prefeituras, tornando-se referencial da educação oficial (SAVIANI, 2007b).

Pedagogia da prática: Surgida no âmbito da primeira tendência, de inspiração libertária, se assumia como "pedagogia da prática" e trabalhava com o conceito de classe. Um de seus primeiros representantes foi Odair dos Santos, que em 1985 publicou "Esboço para uma pedagogia da prática", que concebia o ato pedagógico como um ato político, formulando questões como: educação para quê? A favor de quem? Posicionando-se em favor da "classe trabalhadora", defende que a educação deve contribuir para alterar o eixo da questão pedagógica transmissão-assimilação, recuperando a criatividade dos professores e alunos. Em vista dos objetivos, estabelecem-se os métodos e os processos instalando-se um aprendizado autogestionário, não espontaneísta, de forma a resolver os problemas sociais que pesam sobre os trabalhadores de forma prática. Outros expoentes dessa corrente são Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. Miguel Arroyo tece criticas à escola existente e diz que a luta de classes está expressa na escola. Para construir a escola voltada aos interesses das classes subalternas é necessário destruir o projeto educativo da burguesia e seus pedagogos. Para ele, a educação faz parte do processo de produção, relaciona-se ao trabalho, por isso defende uma pedagogia do trabalho e da prática. Já Maurício Tragtenberg critica a escola capitalista, colocando em evidência as falsas identificações ou inversões que opera ao ser submetida ao modo de produção e sua burocracia. Defende os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postulando uma educação antiburocrática, fundada na autogestão, na autonomia do indivíduo e na solidariedade (SAVIANI, 2007b).

Pedagogia crítico-social dos conteúdos: Essa proposta foi formulada por José Carlos Libâneo, inspirada diretamente em Snyders, que sustenta a "primazia dos conteúdos". Centra-se na discussão da didática

crítica apoiando-se em Snyders, Manacorda, Suchodolski, Schimied-Kowarzik, Klingberg, Danilov e Skatrin, ou seja, em sua maioria autores da escola soviética. Além desses autores da área da didática, utilizou também os estudos de psicologia educacional em Vigotski, Leontiev, Luria e Petrovsky. A proposta construída a partir do estudo dos autores soviéticos marcou a diferença em relação à Pedagogia da prática, que, embora também buscasse referência na pedagogia soviética, não conseguia ultrapassar os limites da educação liberal. Para Libâneo, o principal papel da escola é difundir os conteúdos universais, vivos concretos, articulando-os à realidade social. É tarefa do professor unir os conhecimentos universais à realidade concreta dos alunos (continuidade), ajudando-os a superar os limites da experiência imediata (ruptura). Os métodos se subordinam à questão do acesso aos conhecimentos sistematizados, ou seja, devem relacionar a prática vivida pelos alunos aos conteúdos. A relação pedagógica parte do pressuposto da troca, na qual o aluno entra com a sua experiência imediata e o professor entra com os conteúdos que permitam que ele ultrapasse essa experiência imediata, desenvolvendo hábitos de disciplina e estudos metódicos. Para que o conhecimento seja significativo, o professor deve partir de uma estrutura cognitiva já existente. Caso não haja, o professor deve provê-la, ou seja, deve partir do que o aluno já sabe para uma síntese na qual o aluno supere a visão parcial em favor de uma visão clara e unificadora. A prática escolar deve articular o político e o pedagógico, a fim de colocar a educação a serviço da transformação social (SAVIANI, 2007b).

Pedagogia histórico-crítica: tem sua maior expressão no professor Dermeval Saviani, principalmente com as obras "Pedagogia histórico-crítica" (2000) e "Escola e Democracia" (SAVIANI, 2007a), além de muitas outras produções do autor e de seus colaboradores. Essa pedagogia se fundamenta no materialismo histórico-dialético e tem afinidades com as escolas psicológicas de Vigotski. Saviani entende a educação "como mediação no seio da prática social global". Para ele, "[...] a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa." (SAVIANI, 2007b, p.420), como nos explica:

> Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma

> relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007b, p.420).

Saviani (2007b) diz que essa teoria não é uma transposição dos clássicos do marxismo para uma teoria pedagógica, mas busca nos clássicos do marxismo construir uma pedagogia histórico-crítica: "[...] é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico." (SAVIANI, 2007b, p.420).

Descritas as principais formulações dessas tendências, procuraremos situar sua aplicação na educação brasileira. Conforme Saviani (2007b), as pedagogias da educação popular se desfiguraram ao se inserirem nas administrações do Partido dos Trabalhadores, fazendo referência à "Escola Cidadã" formulada pelo Instituto Paulo Freire e elaborada por Moacir Gadotti e Eustáquio Romão, principais precursores de Paulo Freire. Ambos tentam colocar essas pedagogias "no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)", unindo-as aos princípios do Relatório Jacques Delors[44] e aos *Sete Saberes para a educação do futuro*, de Edgar Morin (2000)[45], ajustando-se de vez aos princípios propostos pelos organismos do imperialismo para a educação de suas semicolônias. Na obra *Pedagogia da Terra* (GADOTTI, 2000)[46], Gadotti expressa sua afinidade teórica

---

[44] O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors em 1998, foi publicado no Brasil com o título: "**Educação: um tesouro a descobrir**". Esse relatório apresenta os quatro pilares básicos que sustentam os novos conceitos da educação imperialista: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

[45] Os sete saberes da educação do futuro apresentados por Morin são: erro e ilusão, o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão**,** ética do gênero humano. Esses "saberes" pós-modernos vão ao encontro da educação preconizada pelo Relatório Jacques Delors e do conjunto de propostas apresentadas pelos organismos multilaterais do imperialismo.

[46] Nesta obra, busca orientar uma educação ambiental utilizando os conceitos de desenvolvimento sustentável, planetaridade e ecopedagogia, construídos na esfera do imperialismo, fazendo

com Morin e sua aliança com o ideário norte-americano ao utilizar a categoria "desenvolvimento sustentável" para analisar a questão ambiental, transitando pelo "holismo" e outras formas ainda mais idealistas e reacionárias de análise da realidade. Outra experiência frustrante foi a "Escola Plural", coordenada por Miguel Arroyo em Minas Gerais, para servir aos interesses da administração do Partido dos Trabalhadores, ao qual mantém fiel colaboração, inclusive na formulação de políticas públicas da reforma educacional do governo Lula. Libâneo não avançou na proposição formulada na década de 1980 e hoje também transita pela Pedagogia liberal.

A única das tendências da educação brasileira que resiste às formulações pós-modernas e neoconservadoras é a Pedagogia histórico-crítica.

A partir da década de 1990, com o advento das políticas ditas neoliberais na educação, surge uma nova tendência, que Saviani denomina de **Pedagogias neoprodutivistas**. De 1991 até os dias de hoje, 2010, podemos afirmar seguramente que o neoprodutivismo predomina em todas as dimensões da educação, juntamente com as suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, como já discutimos, ao analisarmos as políticas públicas de educação do campo implantadas pelo MEC/Banco Mundial. O produtivismo está presente no currículo, na formação de professores, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas, enfim, predomina em todas as dimensões educacionais, com o objetivo de colocar a educação escolar a serviço da reestruturação produtiva de um capitalismo em crise. Redirecionando o fordismo para o toyotismo, a educação deve formar para a adaptação, a flexibilização e a polivalência, numa atualização constante da teoria do capital humano, que atribui ao individuo e não ao Estado a responsabilidade pela sua formação, o que beneficia cada vez mais a iniciativa privada (SAVIANI, 2007b). É alarmante a proliferação da escola privada em todos os níveis, especialmente no ensino superior. Como já abordamos, o neoescolanovismo é difundido pelo lema "aprender a aprender". Os princípios da Escola Nova foram revigorados por meio dos documentos oficiais que seguem a orientação do imperialismo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estão fundamentados no Relatório

referências positivas em relação à atuação das ONGs ambientalistas e da Unesco nas políticas ambientais.

Jacques Delors (1998) e no neoconstrutivismo, assessorado pelo psicólogo César Coll[47].

Uma análise crítica do neoescolanovismo e do neoconstrutivismo encontramos também em Duarte (2006), que chama a atenção para o ecletismo dos documentos oficiais utilizados para manter a hegemonia da concepção liberal sobre a educação. Ele também analisa o pragmatismo do construtivismo em suas bases teóricas da Escola Nova e seus objetivos na sociedade atual. Para Duarte (2006), essa proposta é carregada de um discurso falsamente humanista e vago, que tem como objetivo central a formação de indivíduos criativos que possam resolver problemas e adaptar-se aos novos padrões de trabalho do mercado capitalista, em plena sintonia com a Comissão Internacional da Unesco responsável pelo Relatório Jacques Delors. Este relatório identifica três desafios para o século XXI: o desenvolvimento sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a vivência concreta da democracia. Para a comissão da Unesco, o desenvolvimento econômico não está mais vinculado à expansão do capital, mas à educação e à ciência, ou seja, almeja-se uma sociedade da informação e do conhecimento. O discurso do desenvolvimento sustentável tem servido aos interesses do imperialismo de conservar as reservas de recursos naturais que atendam aos seus interesses econômicos a médio prazo – o que está ocorrendo na Amazônia, de comercializar produtos "ecológicos", engrossando ainda mais os lucros das empresas, e de reproduzir a falácia de um capitalismo ecológico e sustentável, escamoteando a realidade da destruição ambiental operada pelo capital e suas consequências para a população mundial, especialmente os pobres. A "compreensão mútua entre os povos" é a tentativa de consenso em torno do projeto capitalista, no qual todos os povos do mundo devem aceitar as imposições da política norte-americana, justificada na "democracia" (ditadura burguesa) e fundada num sistema eleitoral diluído nos interesses econômicos das diferentes facções da grande burguesia dos países semicoloniais, interesses articulados, por sua vez, aos objetivos estratégicos mais amplos do imperialismo.

---

[47] César Coll é catedrático de Psicologia da Educação no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, Espanha. Foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na implementação da reforma curricular brasileira e na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O neoconstrutivismo, também chamado de Pedagogia das competências, é uma vertente do escolanovismo. É um conjunto de ideias ecléticas e pragmáticas fundadas na subjetividade irracional e sem rigor científico. Para Duarte (2000), os professores, afundados na mais profunda alienação, desvalorizados profissionalmente, com condições de trabalho estressantes, sem rumo, acabam por se envolver no ideário construtivista devido ao falso discurso humanista, ao espontaneísmo, à valorização das vivências cotidianas e à promessa de resolver todos os problemas educacionais com medidas eficientes e rápidas.

Na sistematização histórica apresentada por Saviani, o último período é denominado de neotecnicismo, que também nasceu dos interesses de formação de força de trabalho relacionando escola e empresa capitalista. Pauta-se pelas pedagogias da competência e da qualidade total, adotando critérios do mundo empresarial, que transformam a educação em mera mercadoria, com o objetivo de elevar a eficiência e maximizar a produtividade preconizada pelo toyotismo, presente na nova organização do trabalho (reestruturado após a crise do capitalismo moderno).

Para garantir a minimização do Estado brasileiro, a reforma educacional, a partir de 1990, buscou reduzir cada vez mais os custos e investimentos na educação, dividindo com a iniciativa privada e com a sociedade, de uma forma geral, as responsabilidades para com a educação, fazendo uso de campanhas como "Acorda Brasil, está na hora da escola" e "Amigos da escola". Saviani (2007b) explica que, agora, em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, preconizado pelo velho tecnicismo taylorista-fordista, há uma flexibilização do processo, como recomenda o toyotismo. A ênfase deixa de ser o processo e passam a ser os resultados, por isso a criação de um sistema de avaliação nacional que vincula os resultados ao financiamento e investimento na educação. Quanto maiores forem os resultados, maiores os investimentos. Assim, quanto pior a educação, menos investimento, e sem investimento não há como melhorar a educação.

As análises de Saviani vão até o ano 2001. Mas é importante analisarmos a educação sob o governo de Luis Inácio Lula da Silva. De 2002 a 2009 foram feitas muitas ações e políticas governamentais que aprofundaram as concepções neoprodutivistas. O governo de Fernando Henrique Cardoso lançou as bases para a implementação das reformas e o governo Lula, além de implantá-las, aprofundou as reformas educa-

cionais ajustadas aos interesses do imperialismo. No governo Fernando Henrique Cardoso havia resistência de setores da oposição, capitaneados pelo próprio Partido dos Trabalhadores – PT, pela Central Única dos Trabalhadores – CUT, pelo Movimento dos Sem Terra – MST e pelos intelectuais críticos ditos de "esquerda". Com a posse de um presidente da República de origem operária, esses setores que antes teciam críticas ao neoliberalismo foram iludidos pela possibilidade de um governo de "esquerda" ou cooptados para ajudar a dirigir o capitalismo burocrático e a gerenciar sua crise. O real objetivo era enfraquecer todos os movimentos sociais e sindicais, tornando-as ainda mais passivos e dependentes dos recursos do Estado, como foi o caso do MST. As políticas do governo Lula vão ao encontro dos ajustes impostos pelo imperialismo. As políticas educacionais implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso foram todas mantidas, como a LDB, os PCNs, a reforma universitária, o sistema de avaliação nacional, etc. Lula manteve as concepções e as ações dos organismos internacionais, por meio de política focais, afirmativas e assistencialistas e ainda desferindo um golpe na universidade pública, com a ampliação da parceria público-privada.

O MST divulgou amplamente uma proposta educacional ao longo das últimas décadas, explicitando suas concepções e práticas pedagógicas que aparentemente se opunham ao Estado burguês.[48] Essa proposta foi assumida pelos outros movimentos da Via Campesina no Brasil, a exemplo do MPA e posteriormente institucionalizou-se nas políticas públicas de educação do campo em vigor. No quadro das tendências pedagógicas do Brasil, localizamos a proposta de educação do MST dentro das Pedagogias da educação popular e da Pedagogia da prática. A educação parte da prática social e da resolução dos problemas pelo coletivo de forma autônoma e solidária. Essa concepção de buscar a resolução dos problemas sociais por meio da ação prática desenvolvida no seio do movimento aproxima essa educação das pedagogias pragmáticas pós-modernas. Por conter alguns elementos do marxismo, a proposta educativa do MST está caracterizada, no conjunto das tendências da educação brasileira, como uma educação contra-hegemônica, colocan-

[48] A partir de 1990 o MST estrutura um setor de educação e elabora uma proposta educacional, divulgada em várias publicações de seus militantes e intelectuais apoiadores, como: Bogo (1999); Fernandes (2000); MST (2005); Caldart (2000b) entre outros.

do, aparentemente, a educação do campo em dois polos opostos. Essa aparência do fenômeno pesquisado necessita de análise, especialmente quando nos deparamos com depoimentos de professores acerca dos projetos educativos oficiais e da proposta apresentada pelos movimentos da Via Campesina (MST, MPA, MAB, etc.), por meio do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, que se sustenta sobre os pilares das pedagogias do MST.

A proposta educacional da Via Campesina: sintonia com o imperialismo

O estudo sobre a proposta de educação do MST[49] e a participação em quase todos os eventos nacionais e do Estado de Rondônia organizados pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*, levam-nos a concluir que a proposta educacional dos movimentos da Via Campesina, publicada nos livros da coleção *Por uma Educação do Campo*, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível "superação" da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica e nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das "diferenças" dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às "especificidades" do campo e à afirmação da

[49] Desde 1992 estudamos a educação do MST. Desenvolvemos o projeto de pesquisa para a elaboração de monografia de conclusão da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia com o título: *A educação nos acampamentos e assentamentos dos Movimentos dos trabalhadores Rurais Sem Terra: uma escola diferente?* No ano de 2004 fizemos nova pesquisa para a elaboração de monografia para conclusão do curso de Especialização em Alfabetização da Universidade Federal de Rondônia/ Universidade Federal de Santa Maria-RS, com o título: *A educação do MST sob a ótica da produção e reprodução*. Fizemos anotações em caderno de campo durante todos os eventos dos quais participamos entre 1992 a 2008, organizados pelo MST, pela Via Campesina e outros parceiros, e arquivamos para análise.

"identidade" camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a "transformação" da sociedade brasileira, com a construção de um "Projeto Popular", de um "novo modelo de desenvolvimento". Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas.

Iniciemos com o fato de que em todos os eventos nacionais sobre educação do campo construídos hegemonicamente pelo pensamento da Via Campesina, em especial o MST, estavam presentes como **parceiros** a Unesco e o Unicef, discutindo a educação do campo numa perspectiva "classista". O que isso significa? Que esses órgãos supranacionais da ONU estão defendendo uma educação emancipadora para os camponeses? Quais os interesses da Unesco e do Unicef na educação do campo? A Unesco caminha umbilicalmente ligada ao Banco Mundial na elaboração e execução das políticas educacionais para os pobres da América Latina, especialmente os camponeses. O que estaria fazendo em parceria com o MST? Que interesse tem o MST em fazer parceria com esses órgãos do imperialismo? É importante ressaltar que no verso de todas as publicações da *Coleção Por uma Educação do Campo* figuram logotipos dos organismos internacionais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA. É uma associação direta ao capitalismo burocrático representado pelo governo brasileiro. A Unesco, como porta-voz do Banco Mundial na Declaração de Dakar, deixa claro que o Estado deve buscar apoio na iniciativa privada, buscar parcerias com ONGs, etc. Da mesma forma, na *Declaração de Nova Delhi*:

> A educação é – e tem que ser responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as Organizações Não-Governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas. (UNESCO, 1993, p.1).

A *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* faz parte dessa "grande aliança", pois, ao mesmo tempo em que supostamente se amplia o direito à educação (princípio da equidade), também se neutraliza as forças políticas que poderiam se opor ao projeto imperialista. Conforme o Unicef e a Unesco, na *Declaração Mundial de Educação para Todos* de Jomtien, em 1990, a educação deve atender "a amplitude das necessidades básicas e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura", para que todos possam aprender "conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores". Da mesma forma ressalta a Unesco, na declaração de Nova Delhi, que os conteúdos e os métodos devem dar "[...] o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente." (UNESCO, 1993, p.1). Os documentos da Unesco e do Unicef defendem as mesmas diretrizes que o Banco Mundial para a educação das semicolônias do imperialismo, ressaltando a preocupação com a "Paz Internacional" e propondo a solidariedade com os pobres, negros, mulheres, índios e camponeses, na busca de equidade, o que garante a "paz" para a burguesia continuar seu curso de exploração das massas trabalhadoras.

A impossível superação da dicotomia cidade-campo no capitalismo

Vimos que em todos os textos os diferentes autores, em defesa da "educação do e no Campo", proposta pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo,* constroem um discurso de superação da dicotomia entre cidade e campo. No capitalismo isso é impossível, pois é no seio da propriedade privada que ocorre essa divisão.

Para Marx e Engels, "[...] a maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo." Na cidade estão concentrados "[...] os instrumentos de produção do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que no campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada." (MARX; ENGELS, 1989, p.53). Para eles a propriedade privada subordina os indivíduos à divisão do trabalho, transformando as pessoas em animais, "animal das cidades e animal dos campos", com interesses opostos. A propriedade privada traz atrás de si uma relação de poder. Manda quem tem capital (MARX;

ENGELS, 1989, p.54). O antagonismo cidade-campo é causado pela reprodução do capital, presente em todos os espaços. Não causa miséria apenas no campo, mas também nas cidades. Engels aponta a necessidade de transpor esse antagonismo: "O envenenamento do ar, da água e da terra só pode cessar com a fusão da cidade com o campo; e só essa fusão vai alterar a situação das massas que agora definham nas cidades, e permitir que seu excremento seja usado para produzir as plantas em vez de doenças." (ENGELS apud FOSTER, 2005, p.244).

O senso comum aponta para o latifúndio como a raiz de todos os males. Ele precisa ser extirpado, então tudo estará resolvido. Essa visão está presente nos movimentos oportunistas atrelados ao poder estatal e representados nas lutas pela "reforma" agrária. A luta tem como alvo apenas o fim do latifúndio e não o fim das relações capitalistas de produção. O capital não se associa apenas ao latifúndio, mas à propriedade privada dos meios de produção. Assim, a economia camponesa não está isenta do processo de reprodução do capital e oferece uma parcela de contribuição para o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, como nos afirma Lênin:

> Um dos erros fundamentais da economia populista consistia em considerar exclusivamente as propriedades dos latifundiários como a origem do capitalismo agrário e ver as propriedades dos camponeses do ângulo da 'produção popular' e do 'princípio do trabalho'... sabemos que isso é falso. A economia camponesa também evolui no sentido capitalista, fazendo surgir, por um lado, a burguesia rural e, por outro, o proletariado rural. (LÊNIN, 1980, p.29-30).

Se a economia camponesa também evolui na direção do capitalismo, devemos compreender o latifúndio no âmbito das relações históricas. As condições de vida dos camponeses nunca atingirão o essencial com a posse da terra, pois continuarão a ser expropriados pelo capital. Marx propunha um sistema agrícola "organizado em vasta escala e administrado pelo trabalho cooperativo", com o uso de "métodos agronômicos" não empregados sob o capitalismo. Analisou os riscos da agricultura em larga escala, afirmando que a questão principal era a interação metabólica entre o homem e a natureza (FOSTER, 2005, p.131), podendo a agricultura em larga escala

ocorrer apenas em locais em condições de garantir a sustentabilidade ambiental, o que seria impossível na agricultura capitalista.

A pequena propriedade camponesa, como já abordamos, está fadada ao fracasso. É a propriedade privada que precisa ser abolida e substituída por áreas comunais, organizadas por cooperativas de produção e autogestionadas pelos camponeses, sob novas formas de organizar a produção, a partir de técnicas sustentadas por uma política ambiental honesta. Mas isso só se é possível numa sociedade socialista. Esse processo só pode ocorrer com o desenvolvimento da revolução proletária.

Portanto, o discurso que trata de superação da dicotomia cidade-campo é um discurso populista, que ignora a estrutura do modo de produção capitalista.

O retorno do ruralismo pedagógico: o "específico" e o "diferente" das pedagogias burguesas pós-modernas na educação do campo

Outro aspecto importante, que remete a proposta ao ideário da educação burguesa, é a noção de diferença, de especificidade, comum nos discursos dos organismos internacionais, que o traduzem como **multiculturalismo**, uma das categorias pós-modernas da educação. O multiculturalismo é uma concepção baseada num movimento teórico que se iniciou nos Estados Unidos em meados do século XX, como forma de enfrentar as contradições decorrentes dos conflitos de bases econômicas, políticas e etnoculturais que possam abalar a ordem imperialista. Essa ideologia foi disseminada como abordagem curricular contra todo preconceito e discriminação na escola. As diferenças culturais devem ser tratadas, mas não isoladamente. Devem ser tratadas no âmbito da análise de classe, pois o que se destaca como "diferente" na caracterização do índio, da mulher, do negro, do camponês, etc., são justamente os mecanismos de dominação de classe. Segundo Valente, o central deve ser a compreensão de mecanismos históricos que transformam as diferenças num problema. Essas diferenças têm uma história, têm significados para além das aparências que o conceito de multiculturalismo assume (VALENTE, 1999), pois não se reconhece a alteridade desses "diferentes". A diferença é quase sempre vista como inferioridade, como desigualdade, como inferior ao modo de ser e viver das "civilizações do norte". Conforme Valente (1999, p.63), "[...] aceitar as diferenças e

enriquecer-se com elas continua a ser um problema que hoje ninguém sabe resolver porque supõe o reconhecimento da alteridade [...]". Na verdade, por trás desse movimento há a intenção de dar um caráter humanitário ao processo de globalização e homogeneização da cultura produtivista.

Quem são os diferentes? São os marginalizados do processo de produção capitalista, os pouco ou não escolarizados, os mais explorados por sua condição de classe. Fala-se em "incluir" os "excluídos" e não destruir a sociedade capitalista que é a causadora de todas as desigualdades. Será que se busca realmente incluir os excluídos ou se tem uma exclusão travestida de inclusão? Esse discurso visa obscurecer os antagonismos, pois, ao se implementarem políticas pautadas nesse discurso, a inclusão fica desmascarada. Conter a luta dos marginalizados é uma condição básica para manter as formas de dominação atual. Portanto, manter a ilusão de que os "excluídos" estão sendo tratados de forma "diferenciada" pelas políticas públicas é uma forma de aliviar as tensões sociais e abrandar a luta de classes. Essa é uma ideia projetada para criar um sistema de controle social pelo imperialismo sobre suas semicolônias. As agências internacionais têm se encarregado de envolver os países membros nas políticas que tratam do "respeito à diversidade cultural" e "tolerância" em relação aos "diferentes", disseminando uma "cultura da paz", uma vez que os brancos e negros pobres, mulheres e povos indígenas, maioria nos continentes dominados, constituem uma ameaça. Assim, traçam metas e planos para conter esses antagonismos. É uma reflexão ideológica do mercado global. Essas diferenças, da forma como são reforçadas, devem se tornar uma totalidade, um consenso que dificulte as parcerias em torno de processos revolucionários.

> Se prevê que la educación ayude a forjar la unidad nacional y la cohesión social al difundiar costumbres sociales, ideologias e idiomas comunes, que mejore la distribuición de ingressos, que aumente el ahorro y um consumo más racional, que mejore la condición de la mujer y que fomente la adaptación de los cambios tecnológicos. (BANCO MUNDIAL, 1990, p.2).

Uma das ideias básicas da pós-modernidade é justamente a defesa do pluralismo, da diversidade cultural. Essas políticas são implanta-

das principalmente no sistema educacional. O Brasil assumiu esse discurso nas suas diretrizes educacionais a partir da década de 1990, nos PCNs, como temas transversais, disseminando a ideia de respeito à riquíssima diversidade cultural brasileira, construída a partir dos mecanismos de pressão de classe, que resistem historicamente nas mais expressivas lutas.

Uma educação diferente e especifica faz retornar ao velho pressuposto durckeimiano. Para Durkheim, a educação apresenta um caráter uno por conter elementos comuns a todos, mas também tem um caráter diferenciado para formar os indivíduos para essa ou aquela função. Para atender à divisão social do trabalho, a educação não pode ser a mesma para todos. Para Durkheim (1978, p.79), cada "[...] tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa." A educação, para Durkheim, deve ser ministrada de forma diferenciada entre seus próprios membros, pois "[...] a educação da cidade não seria a do campo, assim como a do burguês não seria a do operário." (DURKHEIM, 1978, p.76). Ao operário e ao camponês se exigem conhecimentos específicos no modo de produção capitalista. Vejamos como a proposta da Via Campesina se desenvolve a partir desse pressuposto.

Caldart é a mais importante teórica do Movimento Sem Terra, pois é uma militante. Foi ela quem formulou a Pedagogia do Movimento, na qual o princípio educativo é o próprio movimento social. Essa concepção ultrapassa a educação formal, uma vez que todas as ações do movimento são consideradas educativas. A educação passa a ser parte do movimento e o movimento passa a ser parte da escola. Até 2004, Caldart desenvolvia uma discussão fundamentada na Pedagogia popular e da prática, contrapondo-se à educação e à sociedade capitalista, fazendo referências à educação socialista e à luta de classes, de forma mais acentuada. A partir de 2004, sua produção assume o discurso da pós-modernidade, distanciando-se de vez das categorias marxistas, antes encontradas nos princípios da educação do MST (CALDART, 2004). O discurso vinculado às categorias pós-modernas privilegia a cultura, a identidade e a subjetividade. A ênfase deixa de ser o trabalho educativo e passa a ser a cultura e a identidade dos sujeitos:

> Estou trabalhando com uma *noção sociocultural de cultura*, no meu entender e, em que pese uma aparente redundância de linguagem, a noção mais adequada para a análise que pretendo fazer. Isso quer dizer que estou interessada em compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes. (CALDART, 2004, p.37-38, grifo do autor).

A concepção desenvolvida por Arroyo (1999), Caldart (2000a, 2000b, 2002, 2004), Fernandes (1999), Fernandes e Molina (2004) e outros, que se associam ao pensamento da Via Campesina, especialmente ao MST, justifica a especificidade da educação do campo na evidente pobreza dos camponeses, em contraste com sua riqueza cultural. Busquemos em Arroyo a expressão dessa concepção:

> A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. [...] Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações anormais, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas anormalidades. Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO, 1999, p.29).

Arroyo nega os conhecimentos urbanos como se os camponeses deles não necessitassem e com isso contradiz o discurso de pôr fim à dicotomia cidade-campo. Para ele deveria haver um currículo para as escolas da cidade e um currículo para as escolas urbanas. Essa divisão do processo do conhecimento é antidialética e anticientífica. O conhecimento construído por toda a sociedade deve estar acessível a todos, ao mesmo tempo em que exista um conhecimento específico

que poderá auxiliar no desenvolvimento de algumas práticas, conforme a atividade produtiva.

É preciso que a escola se organize em torno de um núcleo fundamental de noções que possibilite ao ser humano buscar novas noções solidamente ligadas a esse núcleo. Concordamos com Krupskaia que devem haver logicamente alguns conhecimentos específicos que se articulem aos conhecimentos universais, conforme a atividade produtiva: "Está claro que el campesino debe adquirir conocimientos siguiendo un ordem distinto que el obrero. La experiência de la vida y los conocimientos de ambos son distintos." (KRUPSKAIA, 1964, p.198). Isso não significa que a educação dos camponeses deve ser diferente da educação dos operários, apenas devem ser incorporados aos processos educativos dos camponeses, dos operários, dos povos indígenas, etc. suas especificidades culturais e produtivas, articuladas ao saber científico geral, necessário ao desenvolvimento das forças produtivas e ao desenvolvimento humano.

Para Lovato é um erro teórico uma proposta de educação que leve em conta apenas a existência de um "mundo rural:"

> No capitalismo não há configuração para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os "poros" do modo de produção e organização da sociedade capitalista. Portanto, o dualismo entre rural e urbano não faz a articulação do movimento real que o capital perfaz [...] É falso o embate entre o urbano e o rural, na medida em que não há separação entre o aspecto cultural ou de ordem socioeconômica, pois basta um olhar mais atento para verificar que essa dicotomia se dissipa [...] A educação no meio rural é revestida por um idealismo que remete à existência de um "mundo rural", com suas características próprias, impregnado no imaginário das pessoas e reforçado pela indústria cultural [...] O capitalismo rompe valores culturais e unifica tudo de acordo com o atendimento de suas necessidades. A relação de trabalho segue a mesma lógica, tanto no meio rural como no meio urbano. A educação no meio rural, ao não reconhecer a totalidade do processo do qual faz parte, ratifica uma singularidade sem articulação com o universal, sucumbe a um erro teórico na proposta de uma educação voltada para o meio rural. (LOVATO, 2009, p.9).

Pistrak, ao se referir à educação dos camponeses, ressalta a importância de que estes conheçam o mundo da indústria, do trabalho operário, da organização de oficinas de construção de bens úteis à comunidade, como a marcenaria, a mecânica, etc. Esse conhecimento desenvolve nos alunos os hábitos de trabalho bem definidos, que, de acordo com a técnica necessária, "[...] servem de ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho." Só chega a se compreender a indústria "[...] depois de se passar por métodos de produção mais simples no interior de uma oficina bem organizada e bem montada." (PISTRAK, 2000, p.64). Da mesma forma, os operários precisam dominar a técnica da agricultura: "Mas, se a escola não deve se limitar ao estudo da economia rural, qualquer tipo de escola urbana deve, por pouco que seja, participar do trabalho agrícola; cada aluno enquanto estiver na escola, deve ter a possibilidade de compreender o trabalho agrícola [...] para conhecer o campo e o trabalho social dos camponeses." (PISTRAK, 2000, p.70).

A especificidade da educação do campo não pode estar vinculada apenas aos aspectos culturais do campo e seus elementos, à produção camponesa, mas deve estar voltada à totalidade do conhecimento humano, caso contrário, será uma educação reducionista, utilitária. A separação cidade-campo traz uma aparente compreensão do mundo. Perde-se a visão do universal, composto pela junção dessas duas realidades. Só pela totalidade se pode compreender o mundo real concreto em sua essência.

> É preciso superar a visão dualista, que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos (ex.: rural x urbano). Essa maneira de compreender o mundo baseia-se em aparências e não dá conta da complexidade do mundo real. No mundo real, os objetos se interpenetram para compor a totalidade. A totalidade contém uma integração entre o rural e o urbano. (SILVA, C., 2000, p.131).

O texto-base *Por uma Educação do Campo* busca discutir essa totalidade, dizendo que o camponês não pode ficar como "[...] algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana."

(KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.34), mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a proposta caminha no sentido de construir "[...] um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra. Ela deveria ter *valores singulares*, que vão em direção contrária aos valores capitalistas." (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.45, grifo nosso). O rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital, uma vez que o capitalismo não é singular, sua lógica não é singular. O capitalismo é totalizante, suas leis são universais. O capitalismo não oferece condições para "espaços diferenciados". O capital avança sobre todos os espaços, sobre todas as dimensões da vida humana, inclusive busca a unificação da cultura dos diferentes povos do mundo. Portanto, essa dualidade é falsa e nega o próprio movimento do capital na sua fase mais totalizante, que é o imperialismo.

O mais grave desse processo de separação da escola da cidade e da escola do campo é que ele dificulta a aliança operário-camponesa, condição fundamental para o desencadeamento da revolução. Ao reforçar a identidade camponesa como algo à parte, torna cada vez mais distante a construção de uma identidade de classe. Deve haver só uma identidade, a identidade proletária.

Outra característica que identifica a proposta educativa da Via Campesina como conservadora se refere à reedição, ao rejuvenescimento do Ruralismo pedagógico. O movimento "Por uma Educação do Campo" defende uma educação voltada para a fixação dos camponeses no campo, como já foi identificado por Bezerra Neto e Bezerra (2007, p.136):

> A proposta do MST aproxima-se da proposta dos pedagogos ruralistas da primeira metade do século XX, na medida em que, para o Movimento, a escola precisa preparar as crianças e os jovens do meio rural, e ajudar a desenvolver neles o amor pelo trabalho na terra além de trazer conhecimentos que ajudem concretamente os assentamentos a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação, etc.; enfim, ao defenderem uma educação que tenha vínculos com a prática produtiva, e possibilite a fixação do trabalhador no campo.

O Ruralismo pedagógico, como já vimos, foi uma resposta das classes dominantes às ameaças provocadas pelo inchaço das cidades nas décadas de 1920 a 1940. Ressaltavam o sentido da ruralidade do Brasil, que tinha de ser valorizada, exaltada. O Ruralismo buscava a adaptação dos programas e currículos ao meio rural, à cultura camponesa, conforme Calazans et al. (1993, p.25).

> [...] Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte. [...]

O discurso de "fixar o homem no campo" foi um discurso originado no seio da burguesia, num momento de desenvolvimento do Estado capitalista burocrático. A burguesia estava preocupada não apenas com o êxodo rural, mas com a construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado. Hoje, a "reedição" do Ruralismo pedagógico pelos movimentos da Via Campesina integra um contexto de reformas e de diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação, mediante políticas públicas localistas que atendam às necessidades de um capitalismo em crise, como explica Lovato:

> O discurso da "reedição" da fixação do homem no campo, bem como os programas desenvolvidos mediante políticas públicas localistas, atende a necessidade de um capitalismo em crise e, ao mesmo tempo, apresenta a contradição do capital mundializado e o atendimento focalizado da sociedade. Quanto à fixação do homem no campo também interessa ao Estado, para segmentar os mais vulneráveis e assim promover a implementação de políticas públicas voltadas para o meio rural, estratégia para conter o afluxo populacional urbano. O Ruralismo Pedagógico atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente. Atualmente com a Educação do Campo têm-se princípios semelhantes à década de 1930, ao também abordar a construção de

> um "novo sujeito", mediante o processo de exclusão social, marcada pelos novos padrões de acumulação capitalista. Outro aspecto está relacionado à composição das classes sociais dos dois movimentos. Enquanto que o Ruralismo Pedagógico partiu da elite e da burguesia ligadas ao campo, o movimento da Educação do Campo partiu da perspectiva do trabalhador, ligado aos movimentos populares, entre eles, o MST. (LOVATO, 2009, p.6).

À burguesia agrária também interessa que parte dos camponeses continue no campo, para servir de força de trabalho semisservil nos latifúndios.

> É a base material que vai determinar a permanência do trabalhador e nortear seu rumo. A mobilidade espacial é um fator muito intenso nos dias de hoje, próprio do movimento que o capital perfaz para sua acumulação na atualidade, caracterizado pela flexibilidade e vulnerabilidade do mercado. (LOVATO, 2009, p.6).

A mobilidade espacial é algo inerente ao próprio movimento do capital, que em cada momento histórico determina as condições e os espaços a serem ocupados. A defesa do Ruralismo pedagógico está vinculada às políticas compensatórias, focalizadas, existentes no campo. É mais uma forma de segmentação da sociedade, "[...] é uma necessidade que o capitalismo contemporâneo criou, como forma de segmentar a sociedade para implementar políticas públicas para amenizar os conflitos sociais." (LOVATO, 2009, p.10).

A fixação dos camponeses no campo depende de diversos fatores. Não é a pedagogia que fixará os camponeses no campo, mas suas condições de existência. Os movimentos da Via Campesina atribuem à pedagogia um poder que ela não tem. As condições de vida no campo não se alteraram muito do início do século XX até os dias de hoje, mesmo com toda a tecnologia, com luz elétrica, asfaltamento das principais rodovias, telefonia rural e outros instrumentos reivindicados historicamente pelo movimento do Ruralismo pedagógico. A maioria dos camponeses ainda não possui esses bens e o êxodo rural só tem aumentado, inchando as periferias das cidades. A educação do campo não passou por mudanças que elevassem sua qualidade e acesso a toda a população (BEZERRA

NETO; BEZERRA, 2007), o que demonstra que, se não houver transformação na estrutura semifeudal do campo, não será possível sair desse atraso histórico a que essas populações estão submetidas. A pequena propriedade não é suficiente para toda a família quando os filhos ficam adultos. Ou eles seguem para a ocupação de latifúndios ou vão trabalhar na cidade. Portanto, sem a posse da terra e as condições materiais de permanência, o êxodo rural é inevitável. Conforme Bezerra Neto e Bezerra (2007, p.140):

> A luta para que o trabalhador rural permaneça no campo, mais do que um problema pedagógico, deve ser vista como um problema econômico, pois há grandes dificuldades de se permanecer na roça para aqueles que não têm terra suficiente para produzir de acordo com as necessidades do mercado, mesmo que ainda existam aqueles que insistem em se manter como meeiros, arrendatários ou parceiros, praticamente inviabilizados pelas condições de vida oferecidas naquele ambiente.

Assim, o retorno ao ideário do Ruralismo pedagógico é mais uma forma de reforçar o caráter semifeudal do campo brasileiro, com todas as suas contradições produzidas e reproduzidas no contexto do capitalismo burocrático.

O ecletismo pedagógico do MST

As pedagogias defendidas pelo MST são heterogêneas, um aglomerado eclético que tenta unir o pensamento cristão, as concepções fenomenológicas da educação popular pragmáticas e as produções de educadores soviéticos. Um "ecletismo pedagógico", como denominou Bezerra Neto e Bezerra (2007, p.6):

> Com relação à metodologia adotada para o ensino, embora se autodenominem construtivistas, fazem o que Luiz Bezerra (1999) denominou de ecletismo pedagógico, pois dizem inspirar-se nas obras de "grandes mestres pedagogos", que viam na educação um dos principais caminhos para a verdadeira libertação da pessoa humana, em especial Paulo Freire. Adotam ainda propostas às

> vezes inconciliáveis do ponto de vista metodológico, chegando a utilizar os pressupostos tanto de um existencialista cristão como Paulo Freire até de um materialista como Makarenko, passando por nacionalistas como o cubano José Marti. Fazem uso ainda das metodologias educacionais que dão sustentação ao modelo neoliberal no campo educativo, como os princípios piagetianos, através do seu construtivismo.

Destaca-se, em meio ao ecletismo pedagógico, a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1981). Este autor é o mais importante dos teóricos brasileiros no campo da educação. Ganhou projeção nacional e internacional devido à sua vinculação direta aos órgãos do imperialismo. Por isso se faz necessário analisar sua trajetória e os pressupostos teóricos que embasam suas teorias para compreender as razões pelas quais elas estão presentes na educação do MST.

O advogado pernambucano Paulo Reglus Neves Freire iniciou seu trabalho na área educacional quando trabalhou, no período de 1954/1957, como diretor do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde também exerceu o cargo de superintendente (1961/1962). O SESI foi criado em 1946, pela necessidade de empresários da indústria, da agricultura e do comércio de criar um plano de ação social para o Brasil que atendesse aos seus interesses econômicos. O objetivo principal do SESI é promover a integração e a solidariedade entre patrões e empregados, e isto se operacionaliza por meio de projetos educacionais, de saúde e de lazer. Foi na sua atuação no SESI que Freire formulou suas primeiras ideias sobre educação:

> É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: "Eu esperava isto, você é um educador", nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da Pedagogia do oprimido [...]. A Pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da Pedagogia do

> oprimido, a passagem pelo SESI tramou algo de que a Pedagogia foi uma espécie de alongamento necessário. (FREIRE, P., 1992, p.8).

A pedagogia de Freire, originada na esfera do patronato (SESI), desenvolveu-se como "educação libertadora" nas experiências de alfabetização de adultos nos municípios de Angicos (RN) e Mossoró (RN), utilizando o "Método Paulo Freire" de alfabetização. Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular – MCP, em Recife, em maio de 1960, que teve como objetivo básico difundir as manifestações da arte popular regional e desenvolver um trabalho de alfabetização de crianças e adultos. No começo de 1964, foi convidado pelo presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Com o golpe militar, foi preso e exilado. Nos cinco anos que viveu no Chile (1964/1969), foi consultor da Unesco junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA). Naquele país escreveu *Pedagogia do oprimido*, que é o resultado dos seus cinco primeiros anos de exílio e expressa suas vivências com a educação popular. Em 1969 foi trabalhar na Universidade de Harvard, EUA. Em seguida se tornou consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Suíça, onde atuou de 1970 a 1980, ganhando projeção mundial. Retornou ao Brasil após a Lei de Anistia. Membro do Partido dos Trabalhadores – PT, foi secretário de Educação do Município de São Paulo. Essa trajetória de Paulo Freire entre o SESI, a Unesco e o Conselho Mundial das Igrejas nos remete à sua posição política liberal. Se esses organismos da ordem capitalista aceitam suas teorias é porque nada há em seu conteúdo que ameace a ordem existente. Como alguém pode ser exilado de seu país, acusado de subversivo pelo poder militar (dirigido pelos EUA), e ser acolhido pela Unesco, convidado por universidades norte-americanas e pelo Conselho Mundial das Igrejas, que historicamente repelem o comunismo? Em 1986, Freire recebeu em Paris o prêmio "Educação para a Paz", da Unesco[50], por sua proposta de educação pacificadora, como explica sua esposa Nita Freire:

[50] Paulo Freire recebeu outros prêmios dos organismos do imperialismo. Como o prêmio "Mohammad Reza Pahlevi", do Irã, pela Unesco, no ano de 1975, em Persépolis, Irã; e o

> Fica claro que para Paulo a Paz não é um dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na "Cultura da Paz", que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a co-laboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e *com* o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável. A educação pelo diálogo que forma homens e mulheres na e voltada para cultura da Paz, da solidariedade, da fraternidade, e da libertação humana. (FREIRE, A., 2006, p.7).

Essa "cultura de paz" para os "oprimidos", está intrinsecamente presente na proposta freireana, levada adiante pelos seus seguidores, que preconizam uma sociedade em que "[...] as pessoas "desinventam a violência", firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos." (PASSOS, 2004, p.60). Essa "paz" da conciliação de classes está expressa nos documentos da Unesco:

> A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas. (UNESCO apud MILANI; JESUS, 2003, p.36).

Lênin já alertava a que serve essa "paz democrática" da burguesia:

---

prêmio "Andres Bello", da Organização dos Estados Americanos-OEA, como Educador do Continente de 1992, em 17/11/1992, em Washington.

> [...] exclusivamente para enganar o povo como se a paz futura, que preparavam os capitalistas e diplomatas, pudesse simplesmente eliminar a agressão 'desonesta' e restabelecer relações 'honestas', no lugar de ser a continuação, o desenvolvimento e a consolidação da mesma política imperialista, isto é, uma política de despojo financeiro, bandidagem colonial, opressão nacional, reação política e intensificação em todas suas formas da exploração capitalista. (LÊNIN, 1985, t.27, p.299).

Para defender essa política imperialista de pacificação das massas oprimidas, o que "[...] os capitalistas e seus diplomatas necessitam agora são servis 'socialistas' [...] para aturdir, enganar e adormecer o povo com falas [...] que dissimulam a verdadeira política da burguesia, impedindo às 'massas' descobrir a essência desta política e apartando-as da luta revolucionária." (LÊNIN, 1985, t.27, p.299).

Freire renega, em suas próprias palavras, os concretos processos radicais da luta de classes no Brasil, especialmente a luta das Ligas Camponesas, considerando-as como "discurseira" e "incontenção verbal":

> "A reforma agrária por bem ou na marra." "Ou esse Congresso vota as leis de interesse do povo ou vamos fechá-lo." Na verdade, toda essa incontenção verbal, este desmando de palavreado não têm nada que ver, mas nada mesmo, com uma correta, uma verdadeira posição progressista. Não têm nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discurseira toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar conseqüências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. Às vezes, porém, as conseqüências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a contenção verbal é uma virtude indispensável aos que se entregam ao sonho por um mundo melhor. (FREIRE, P., 1992, p.21).

Na verdade, sua teoria, tão aclamada pelo imperialismo, deve-se às ideias de conciliação de classe: "A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta. Há momentos históricos em que a sobrevi-

vência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos." (FREIRE, P., 1992, p.20). Essa ideia expressa claramente sua posição antimarxista, dita por ele mesmo:

> Eu estava, de fato, mais aberto, uma vez que eu não concordava com algumas categorias marxistas. Eu acho que, em relação a isso, *Pedagogia do Oprimido* tem algo a ver com a Perestroika. É exatamente a possibilidade de negar as descobertas fundamentais de Marx, ou pelo menos algumas delas, que lhe permite então não se tornar objeto das mesmas. (FREIRE, P., 1997).

A filosofia antimarxista de Freire substitui a luta de contrários pela harmonia de contrários. Sua posição em relação ao marxismo é extremamente revisionista, advogando uma social-democracia cristã ao mesmo tempo em que acusa o marxismo de sectarismo e assume sua postura como pós-moderno, num mundo de "incertezas":

> Lenin também tinha sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha. Nesse sentido também o esfacelamento do mundo socialista autoritário – que, em muitos aspectos, vem sendo uma espécie de ode à liberdade e vem deixando tantas mentes, antes bem comportadas, estupefactas, atônitas, desconcertadas, perdidas – oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuar sonhando e lutando pelo sonho socialista, depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus desgostos totalitários, de sua cegueira sectária. Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos. (FREIRE, P., 1992, p.49).

As categorias pós-modernas, ampliadas na esfera do imperialismo como "multiculturalismo", caracterizaram sua proposta, expressando a necessidade da "unidade na diversidade".

> Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar [...] a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência. (FREIRE, P., 1992, p.78).

Já em 1959, Freire apresentou o conceito "aprender a aprender" e o reafirmou em 2001, dizendo ser necessária uma escola "[...] que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de crianças e mestres a programas rígidos e nocionalizados, faça com que aqueles aprendam sobretudo a aprender." (FREIRE, P., 2001, p.85). Romão associa a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, de Freire (1997), e os *Sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), de Edgar Morin (encomendado pela Unesco para complementar o Relatório Jacques Delors), como a base teórica que sustenta os quatro pilares da Unesco para a educação: a) re-aprender a conhecer; b) re-aprender a fazer; c) re-aprender a conviver; d) re-aprender a ser (ROMÃO, 2002, 2010).

Freire adaptou as ideias europeias e norte-americanas à realidade brasileira, tornando-se uma personalidade carismática, mística, devido o exílio e à prisão nos anos da ditadura militar (GERHARDT, 1993). Em todo o tempo as pedagogias de Freire, Pedagogia do oprimido, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia e outras obras, sempre foram bem recebidas e difundidas pelo imperialismo. A filosofia de Freire encanta os intelectuais do norte porque é um mundo de ecletismo, como analisa Gerhardt (1993, p.12): "El sistema de educación y la concepción de la educación de Freire tienen sus orígenes en múltiples corrientes filosóficas, como la fenomenología, el existencialismo, el personalismo cristiano, el marxismo humanista y el hegelianismo [...]".

Também Saviani (2007b) define a teoria educacional de Freire como existencialista e fenomênica. A fenomenologia é o método

que fornece os conceitos básicos da concepção existencialista. O postulado básico é a noção de intencionalidade, que deve superar a racionalidade e o empirismo, valorizando a experiência, uma vez que toda consciência é intencional, não é separada do mundo. As fontes do pensamento existencialista ateísta são Friedrich Nietzsche (1844-1900), M. Heidegger, K. Jaspers, Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre e a fonte teísta ou cristã se origina em Sören A. Kierkegaard (1813-1855). Os existencialistas cristãos mais conhecidos são P. Tillich, K. Barth, M. Buber e Gabriel Marcel. A partir do pensamento desses autores, podemos apontar as ideias fundamentais que sustentam o existencialismo. O existencialismo é a existência humana frágil e angustiada, é a própria maneira de ser do homem. Sendo ele o único ser que existe, sua essência é a existência sempre inacabada, em constante devir, um processo de autocriação que só pode existir numa vida em liberdade encontrada em si mesmo. O centro da concepção existencialista é o homem enquanto ser-no--mundo, construído a partir da existência, uma vez que o corpo é a expressão do mundo. Antes de "ser" o homem "existe", e seu destino é uma escolha individual, ou seja, o homem é o que quer ser, pois tem liberdade. A máxima expressão da liberdade se dá no encontro do "eu" com o "tu", num processo de diálogo.

Assim, numa educação de base existencialista, o aluno é o centro do processo educativo, o ator, o sujeito principal, que deve ter sua individualidade respeitada, por ser um ser único. O conhecimento não pode ser transmitido, mas construído no diálogo entre os indivíduos, de forma que a aprendizagem esteja vinculada à realidade. Os conteúdos são instrumentos de formação humana, não podem estar fechados em disciplinas, pois o aluno não pode se sujeitar aos conhecimentos já desenvolvidos, está acima deles. Assim, o aluno deve escolher o que pretende estudar, pois tem liberdade de escolher seu próprio futuro, não pode haver qualquer tipo de imposição. O diálogo é a essência da pedagogia existencialista. Sua concepção de história é a luta do homem pela sua liberdade

Para Freire, o ser-no-mundo é negado aos oprimidos pela ação dos opressores, de forma que, não tendo liberdade, não possuem consciência de sua situação no mundo, hospedando dentro de si os opressores (FREIRE, P., 1981). Para recuperar seu ser é preciso que tomem cons-

ciência do processo de opressão a que estão submetidos, e isto se dará por meio de uma pedagogia libertadora, nascida da realidade concreta dos indivíduos oprimidos e sistematizada de maneira que, sendo problematizada, se transforme em crítica social, assim eles poderão recuperar sua liberdade e sua condição de ser-no-mundo (FREIRE, P., 1981). Isso é um projeto e, como tal, o único capaz de decodificar a realidade e transformá-la, capaz de criar "[...] a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais." (FREIRE, P., 1981, p.42).

Na perspectiva do existencialismo cristão de Freire, o ato de ensinar parte do levantamento dos problemas da realidade concreta dos alunos, de seus interesses imediatos. A tarefa do professor é sistematizá-los, propor atividades que tenham por objetivo identificar, a partir de relações subjetivas, os interesses dos alunos e as formas imediatas de intervenção e alteração dos problemas apresentados. Por compreender a realidade como complexa, incerta e desestruturada, não entende como necessário dominar o conhecimento objetivo da realidade, mas apenas as ideias e representações acerca dessa realidade. Portanto, a escola prepara o aluno apenas para identificar os problemas da realidade social, sem conhecer profundamente as suas origens, nem as formas de superá-los. O ensino está centrado no aluno e o professor deve auxiliá-lo para que ele busque o conhecimento necessário para adaptar-se à sociedade contemporânea, que exige cada vez mais a atualização do conhecimento exigido pelo capitalismo em sua fase superior. O existencialismo fenomênico das concepções de Freire busca as circunstâncias e os fatos da realidade social, desprezando a totalidade das relações que produzem os fenômenos, pois, entendendo ser a existência anterior à essência, o indivíduo está isolado e deve buscar em si mesmo a mudança das relações que o oprimem.

Uma escola que eduque para a vida é a tese fundamental do existencialismo. Sendo a existência anterior à essência, o indivíduo deve ser formado o tempo todo a partir de sua realidade empírica e das interpretações aparentes desta realidade. A libertação só seria possível mediante o respeito às diferenças culturais, conforme análise de Gerhardt (1993, p.8):

> En su obra *La educación como práctica de la libertad*, Freire afirma que ciencia y educación son relativamente neutrales, mientras que en *Pedagogía del oprimido* se convierten en armas tácticas en la lucha de clases. De centrarse en la relación y la oposición naturaleza/cultura, hombre/animal (el objetivo de la educación sería la liberación cultural del hombre como medio de liberación social). El concepto de transformación que aparece en *La educación como práctica de la libertad* significa participación e integración en un sistema democrático, es decir, una especie de enfoque liberal.

Assim, a educação seria a libertação cultural do homem como meio de libertação social, e a transformação operada por ela seria sua participação e integração em um sistema democrático, o que torna a proposta freireana uma proposta liberal de educação.

As ideias de Freire foram assumidas nas várias matrizes da educação do MST, expressas, principalmente, pela valorização da cultura como forma de resistência e não pelos processos de luta de classes:

> O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação [...]. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.29).

Ao existencialismo cristão de Freire se junta a Teologia da Libertação da Igreja Católica, que também exerceu forte influência na proposta pedagógica do MST e continua presente nas suas práticas cotidianas, reforçando uma concepção idealista. A Igreja Católica está presente por meio da chamada *Mística*, que perpassa todas as práticas do MST, inclusive a educação escolar. O MST nasceu nas sacristias, nos barracões das casas paroquiais, por isto está fortemente vinculado aos rituais religiosos que conserva e alimenta a partir de uma prática política idealista, expressa como liturgia estética nos símbolos, como a bandeira, as

canções, as poesias, etc. Esse idealismo cristão é a base do Movimento Sem Terra, como explica seu líder, João Pedro Stédile:

> Então, temos duas novidades que o movimento produziu e que podem se assimiladas por outros tipos de movimentos sociais: a mística e os princípios organizativos [...]. É um aspecto interessante que deve chamar a atenção da sociedade. Como é que nós, que somos de esquerda, vamos sempre à missa? Para nós não existe contradição nenhuma nisso. Ao contrário: a nossa base usa a fé religiosa que tem para alimentar a sua luta, que é uma luta de esquerda, que é uma luta contra o Estado e contra o capital. (FERNANDES; STÉDILE, 1999, p, 129 e p.131).

É pela mística que o movimento mantém uma identidade política idealista nos camponeses sem terra. Uma expressão religiosa, um ritual que ganha contornos políticos e sustentam o movimento, como expressa seu principal dirigente. Essa identidade religiosa e mística sustenta a ideologia não só do MST, mas do MPA, da CONTAG, do MMC, etc. A mística forma uma simbologia baseada na luta pela terra, na qual os indivíduos interiorizam e reproduzem as ideias do movimento. O movimento faz um uso pragmático da religião e a coloca a serviço de seu projeto de alienação dos camponeses, para uma luta reformista. A mística é um dos pontos centrais da política do movimento. Perpassa todos os processos organizativos, inclusive a educação: "A mística é a alma da identidade Sem Terra" [...] A escola pode ajudar a despertar a pertença a uma organização, o MST, e o respeito aos seus símbolos, fazer aflorar o amor ao MST, a ser Sem Terra, a pertencer à terra, a ser parte da terra." (MST, 1999, p.23).[51] Entendemos a mística como manipulação ideológica das massas, conforme agem as diferentes religiões, com papel bem definido, como explica Lênin:

> [...] a raiz mais profunda da religião em nossos tempos é a opressão social (*e a extorsão econômica*) das massas trabalhadoras, sua aparente e total impotência frente às forças cegas do capital, a qual causa cada dia e cada hora aos trabalhadores, sofrimentos e martírios

[51] Ver MST (1993, 2000).

> mil vezes mais horrorosos e 'bárbaros' que qualquer acontecimento extraordinário, como as guerras, os terremotos, etc. (LÊNIN, 1983, t.17, p.431).

Essa é mais uma demonstração do antimarxismo do MST, pois "[...] o marxismo considera sempre que todas as religiões e igrejas modernas, todas e cada uma das organizações religiosas são órgãos da reação burguesa chamados a defender a exploração e embrutecer a classe operária." (LÊNIN, 1983, t.17, p.427-428). A Igreja aproxima-se das massas para mantê-las alienadas e garantir que não superem o senso comum. Da mesma forma agem os movimentos atrelados a interesses adversos aos interesses do proletariado. Como Stédile afirmou acima, a mística é uma "novidade" criada pelo MST. É uma nova forma ideológica de atar as massas ao mais vil idealismo e contê-las para que não avancem na luta de classes, no processo revolucionário pela tomada do poder.

Ao longo de todo o governo Lula, os movimentos sociais ligados à Via Campesina e os movimentos sindicais do campo estiveram atrelados ao Estado. Em 27 de Janeiro de 2010, em entrevista ao jornal *Zero Hora* de Porto Alegre, por ocasião do Fórum Social Mundial, Stédile assumiu publicamente a aliança do MST com a burguesia e o governo, afirmando: "Hoje a luta pela terra não é mais importante, porque não soma aliados. Portanto, não interessa mais". E ainda: "Tudo está sendo repensado com a finalidade de dar prioridade às alianças políticas, para somar forças na luta contra o inimigo atual: o modelo de desenvolvimento" (STÉDILE, 2010). Os inimigos principais dos trabalhadores já não são a burguesia e os latifundiários e a luta já não é contra o capitalismo, como reproduzia o MST em seus documentos de fundação, mas contra o "modelo de desenvolvimento".

Se o MST é contraditório, suas pedagogias são também extremamente contraditórias e incoerentes. Ao mesmo tempo em que pretende se posicionar de uma maneira crítica e revolucionária, apreende e aplica os conceitos da teoria liberal pós-moderna da educação atual, além de construí-los junto aos principais inimigos da classe trabalhadora. Essas pedagogias não foram elaboradas pelos camponeses, mas são a expressão de uma intelectualidade burguesa que as propaga no seio dos movimentos. Em resumo, apresentam, entre outros conceitos, o relativismo

cultural, a pós-modernização e a romantização da cultura popular, do construtivismo, etc., menos o marxismo.

No âmbito das correntes pedagógicas da educação brasileira, a proposta educativa do MST sempre esteve afastada e distante da Pedagogia histórico-crítica. Sempre omitiu a contribuição de Saviani e outros teóricos brasileiros que sustentam essa corrente fundada na dialética materialista. Essa pedagogia certamente contribuiria para que a educação do MST avançasse em termos de compreensão da prática social como ponto de partida e de chegada, de partir do conhecimento popular para o conhecimento sistematizado, de passar do senso comum à consciência filosófica, enfim, de compreender os princípios da educação socialista. Utilizam a produção dos educadores soviéticos como Pistrak, Makarenko e Vigotski, mas fazem deles uma leitura equivocada, associando-os não ao materialismo histórico-dialético, mas a uma pedagogia da prática social espontaneísta, que secundariza o conhecimento, como explica o próprio movimento: "O currículo toma uma configuração praxeológica, pois ele é construído num processo aberto por parte dos agentes participantes." (SAVELI, 2000, p.5).

> A sala de aula deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem – aprende-se e ensina-se, a partir da prática, onde quer que ela aconteça; os conteúdos (matemática, português, história, geografia, ciências, etc.) passam a ser escolhidos em função das necessidades que a prática vai criando. Assim os conteúdos servem como instrumento para construção do conhecimento da realidade e não como fim em si mesmo. (SAVELI, 2000, p.5).

A educação do MST, sustentada na Pedagogia da educação popular e na Pedagogia da prática social, tem sido denominadas pelo movimento de Pedagogia socialista.

O MST postula uma educação que construa valores socialistas e humanistas, como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros, como expõe nos "Princípios da Educação do MST" (MST, 1996). Porém, como observamos na pesquisa, esses princípios não são observados. O que percebemos na prática pedagógica dos pro-

fessores, ao referirem-se ao que eles chamam de "educação do campo", é um praticismo, um imediatismo, decorrentes de uma formação deficitária. Xavier (2010) diz identificar nos documentos e cadernos de formação do MST uma proposta socialista de educação, mas que no ato pedagógico concreto há muitas contradições que não possibilitam afirmar uma práxis condizente.

O que o movimento reproduziu na formação de seus professores foi um discurso de uma pedagogia humanitária cristã, espontânea, popular e prática, expressa, especialmente, pelos textos de seus principais teóricos, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

O MST apropria-se do termo pedagogia socialista de forma idealista, utópica, redentora, não no sentido do socialismo científico que articula o trabalho, a educação e a produção. Há uma proposta educacional apresentada pelos pedagogos soviéticos, como Krupskaya, Pistrak, Makarenko, Vigotski, entre outros, que indica elementos que possibilitam a construção de uma pedagogia social, entendida por Pistrak (2000, p.8) como "[...] uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social." Nessa pedagogia, a teoria e a prática são indissociáveis na busca da compreensão da realidade, da história da natureza e dos homens. A escola é um lugar de produção social onde se constrói um novo homem, uma nova mulher. A educação socialista seria uma organização de transição de uma sociedade socialista para uma sociedade comunista. De acordo com Saviani (2008, p.175), "[...] a pedagogia socialista seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem plenamente desenvolvido." A educação do MST distancia-se da filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético e, consequentemente, da revolução socialista.

Os professores da educação do campo e suas práticas heterogêneas

O ser humano é um ser histórico e social e vive em determinadas relações de produção, num determinado tempo. Estamos vivendo o tempo da última e superior fase do capitalismo, no conjunto das relações que formam essa realidade. O elemento fundamental para a

compreensão humana, segundo Marx, é o trabalho. Engels explica que o trabalho é a condição básica fundamental de toda a vida humana, afirmando que, até certo ponto, o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004). Sendo assim, é no contexto das relações sociais desse determinado momento histórico concreto que buscaremos compreender o trabalho do professor.

Segundo a concepção materialista da história, a base econômica e material da sociedade (infraestrutura) reproduz as ideologias políticas, concepções religiosas, sistemas legais, de ensino, de comunicação, de ciência, etc. (superestrutura): "Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência." (MARX; ENGELS, 1989, p.25). O professor não é um ser abstrato, nem seu trabalho o é. O professor é dimensionado pelas relações sociais capitalistas e por isto sofre suas interferências. Ele é o que as condições objetivas possibilitaram que seja.

> Para nós marxistas, a escola faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos e dos reformistas. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada – e então o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isso de forma consciente. E mais, os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização. Neste caso, e isto acontece muitas vezes nos países avançados, em nosso tempo de empulhação "democrática", o professor subjetivamente honesto e dedicado à civilização enfrenta-se com o impasse das contradições de classe. (PISTRAK, 2000, p.108).

O pensamento de Pistrak citado acima cabe perfeitamente na realidade estudada. Os professores são honestos, dedicados e não têm consciência de que são instrumentos das classes dominantes. Os professores entrevistados compreendem a necessidade de trabalhar uma educação

do campo que leve em conta seus interesses. Quando dizem que estão fazendo adaptações nos programas, querem dizer que não estão apenas aplicando seus módulos em sala de aula, mas buscando fazer atividades junto à comunidade, de forma a desenvolver uma consciência em relação aos processos produtivos, à organização da agricultura, ao cuidado com a terra, à permanência no campo, à cultura camponesa, à luta pela terra, à história da resistência, entre outras questões que a escola deve tratar por ser uma escola do campo que pretende se comprometer com os seus sujeitos. Embora partam das mesmas concepções pedagógicas que fundamentam os programas do Banco Mundial, suas práticas possuem um pouco de criticidade e visam um processo de resistência dos camponeses diante do capitalismo que os oprime, mas lhes faltam os elementos teóricos que determinem a finalidade política concreta de sua ação pedagógica. A maioria é militante do MST e MPA e participou de cursos e encontros desses movimentos, mas possui um vago conhecimento de sua proposta educativa, pois esses movimentos nunca conseguiram resolver o problema da formação política e pedagógica de seus professores. Vendramini (2000) já identificara que, nas escolas do MST, são poucas as práticas pedagógicas que se diferenciam, de fato, da chamada "educação tradicional". A formação dos professores é deficitária, tanto no campo da formação pedagógica quanto política. Ideologicamente, os professores concordam com a luta pela terra, buscam os valores e princípios humanistas e socialistas. Na prática pedagógica, porém, não conseguem articular esses princípios. A fragilidade dos conhecimentos filosóficos e pedagógicos torna as práticas educativas ainda mais ecléticas e distantes até mesmo da proposta do movimento, que já não tem mais influência sobre a maioria, dado o processo de distanciamento da direção em relação às suas bases.

Os professores que vivenciaram o processo da luta pela terra no assentamento possuem uma visão mais crítica em relação aos processos de dominação dos camponeses pelos latifundiários e em relação aos processos de expropriação da produção camponesa, até porque eles mesmos e suas famílias se vinculam ao trabalho do campo. Nas horas de folga da escola, os professores se envolvem na produção agrícola, nos coletivos que surgem como ajuda mútua, o que possibilita viver a realidade do campo, não se diferenciando enquanto classe dos demais membros da comunidade. Esse trabalho pode criar um vínculo

estreito entre a comunidade e a escola, como explica Pistrak (2000, p.70, grifo nosso):

> O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela.

Os professores se esforçam para envolver a comunidade na escola e a escola na comunidade, e isso é importante. Ocorre, principalmente, porque os professores são também camponeses, estão inseridos na comunidade e se fundem nela. O saber social dos professores, construído na luta pela terra ou em outras lutas reivindicativas, é transferido para a escola no processo de adaptação aos conteúdos dos módulos dos programas que aplicam em sala de aula, produzindo uma prática pedagógica heterogênea, mas que eles consideram uma contravenção à ordem estabelecida pelo coronelismo local.

Os professores apreenderam, de forma superficial, a noção de que é necessário vincular teoria e prática e relacionar trabalho e educação, mas na prática sobressaem os trabalhos domésticos, sem estabelecer uma relação entre trabalho intelectual e manual. Não há uma discussão ontológica do trabalho para uma melhor compreensão, valorização e orientação das práticas educativas. Por isso limitam-se ao cumprimento de tarefas, sem refletir sobre a função social e as contradições que o trabalho assume na sociedade capitalista, inclusive seu próprio trabalho, desvalorizado e explorado. Tentam se ligar ao mundo do trabalho e da produção sob uma ótica menos utilitária. Contudo, estão desorganizados e sem rumo, bombardeados pelas políticas de Estado, sem forças para enfrentá-las. De um lado, repelem a educação do Banco Mundial, de outro se iludem com as propostas de educação do campo difundidas pelos movimentos, que em suas características não diferem dos objetivos da primeira, uma vez que seguem a mesma lógica, os mesmos princípios, embora maquiados com a literatura da

educação socialista. Saviani diz que situações como essas colocam os professores numa tremenda armadilha e alerta para que se libertem dessa confusão.

> O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá a sua inserção contraditória na sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007a, p.31).

A educação é uma instância dialética que serve a um projeto de sociedade e o faz na prática. Se o projeto for transformador, contribui para a elevação da consciência de classe e a intervenção transformadora. É preciso, como diz Saviani, superar tanto o poder ilusório como a impotência, "[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado." (SAVIANI, 2007a, p.31).

Para que os professores possam avançar e superar esse estágio de alienação, é necessário, entre outros fatores, o estudo de clássicos do marxismo que possam auxiliar na materialização de uma pedagogia situada na luta de classes. A produção acadêmica sobre a educação do campo, como vimos, é abstrata e idealista. Devemos pensar a educação do campo como uma educação de classe que se baseia na produção da vida e na consciência de classe numa perspectiva crítica radical, que se solidifique num projeto político-pedagógico capaz de se contrapor à educação hegemônica, criando um movimento capaz de enfrentar as políticas do imperialismo e forjar um movimento de professores a partir dos pressupostos da teoria e da prática revolucionárias. A escola deve estudar as contradições da sociedade capitalista e formar uma consciência crítica capaz de colocar o coletivo da escola na luta de classes concreta que se opera no campo. É necessário que os professores se apropriem da filosofia marxista, da teoria do conhecimento materialista histórico e dialético e da teoria educacional e pedagógica, pois a falta desse aporte teórico tem como consequência as práticas pragmáticas, heterogêneas e fragmentadas.

Deve-se buscar uma educação científica que explique a realidade objetiva a fim de transformá-la, e esta só pode ser uma educação fundada no marxismo, pois só ele explica:

> [...] todas as formas de antagonismo e exploração da sociedade moderna, estuda sua evolução, demonstra seu caráter transitório, assim como a inevitabilidade de sua conversão noutra forma distinta e serve assim ao proletariado para que este ponha fim o mais antes possível e com a maior facilidade possível a toda exploração. (LÊNIN, 1981a, p.356).

É a concepção de mundo que determina o método do conhecimento científico, e o verdadeiro método científico é o materialismo histórico, pois une racionalmente as categorias ontológicas e as gnosiológicas. É radical e rigoroso na busca do desvelamento do fenômeno em sua totalidade, num movimento dialético objetivo e transformador.

As ilusões da luta por políticas públicas e a negação da práxis

Buscaremos, aqui, compreender a educação da Via Campesina pela ótica da luta de classes. A luta de classes desencadeada pelos movimentos da Via Campesina não passa de uma luta econômica sem maiores consequências para a ordem capitalista. Para esses movimentos, a educação deve estar voltada para a construção de um **projeto popular de desenvolvimento para o Brasil**. É um desenvolvimentismo nacionalista e reformista que não busca atingir a base estrutural do capitalismo, que é a propriedade privada dos meios de produção. No livro *Articulação Nacional Por uma educação do campo*, César Benjamim expõe que a maior força do Brasil é o seu povo, mas que este povo cheio de potencialidades ainda não se organizou para controlar seu próprio *destino*. Diz que a sociedade brasileira vive uma **crise de destino** e que só um projeto popular construído com todo o povo tiraria o País da crise.

> [...] defendemos a construção de um projeto. Achamos que, em cada momento a sociedade deve definir conscientemente seus objetivos mais importantes e organizar-se para atingi-los [...] nós defen-

> demos que a sociedade como um todo deve construir um projeto que organize o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado. (BENJAMIN, 2001, p.16-17).

A luta é por um projeto que "[...] inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo [...]" (CALDART, 2002, p.34). É um projeto de reforma que se projetava com o governo Lula. O que ocorreu foi uma reforma ditada pelos órgãos multilaterais do imperialismo, com o consentimento do Estado brasileiro, o que reforçou ainda mais o caráter de país semicolonial.

Os movimentos da Via Campesina propagam uma educação que possibilite a união de teoria e prática, vinculadas a um projeto de sociedade classista, enquanto as pedagogias pragmáticas em voga priorizam a prática desvinculada da produção social e da luta de classes. A união teoria e prática traduz-se na transformação social. Não há uma teoria revolucionária na proposta educativa da Via Campesina e a prática construída por ela também não é transformadora, pelo contrário, é reformista e serve aos interesses da ordem capitalista, conforme Bezerra Neto e Bezerra (2007, p.9, grifo do autor):

> Embora o MST alegue que sua proposta de educação tenha um cunho revolucionário, traz o paradoxo de afirmar que toma como base para a sua elaboração os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram formulados a partir de imposições do Banco Mundial e do FMI, com uma concepção neoliberal, seguindo as orientações do relatório Jacques Delors, cujo principal representante é Edgar Morin. É nesse sentido que o MST afirma que a *"escolha do currículo escolar a ser aplicado nas escolas do Movimento segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) básicos do Governo Federal. Apesar disso, outras disciplinas, como técnicas agrícolas e comerciais, além de direitos humanos, são acrescidas ao PCN"* (www.mst.org.br). O MST entende ainda, que precisa *"dar ênfase a disciplinas relacionadas aos objetivos educacionais e sociais do Movimento"*. Nesse caso, embora o movimento trabalhe com práticas revolucionárias, nem sempre seu projeto educativo o revela, dado que está baseado num modelo eclético, como já afirmado.

Como Marx, concebemos a prática como objetivação, como atividade transformadora que ocorre tanto na realidade material quanto na consciência, pois esta é reflexo da matéria. A práxis humana é o elemento central em nossa análise, pois ela é a forma pela qual o ser humano busca modificar suas relações, sua vida material, que tem como referência principal o trabalho. O ato de plantar, de colher, de limpar a roça não tem caráter meramente utilitário. Sujeito e objeto se fundem, ou seja, a objetividade e a subjetividade fazem parte da mesma realidade. É nas contradições apresentadas nas relações de produção e na luta de classes que o ser humano dá um salto em sua consciência (MAO TSETUNG, 1975b).

É a prática social dos homens o critério da verdade. Sem a prática social não é possível confirmar a verdade do conhecimento. Para o materialismo dialético, o conhecimento não pode estar desvinculado da prática.

> O materialismo dialético da filosofia marxista tem duas particularidades mais evidentes. Uma é o seu caráter de classe: afirma abertamente que o materialismo dialético serve o proletariado; a outra é o seu caráter prático: sublinha o fato de a teoria depender da prática, de a teoria basear-se na prática e, por sua vez, servir à prática. A verdade de um conhecimento ou de uma teoria é determinada não por uma apreciação subjetiva, mas sim pelos resultados da prática social objetiva. O critério da verdade não pode ser outro se não a prática social. (MAO TSETUNG, 1975b, p.321).

Para Marx e Engels, a prática social é uma atividade real, revolucionária.

> [..] uma tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma *revolução*; esta revolução não faz se faz somente necessária, portanto, só por ser o único meio de derrubar a classe *dominante*, ela é igualmente necessária porque somente uma revolução permitirá que a classe *que derruba a outra* varra toda a podridão do velho sistema e se torne apta a fundar a sociedade sobre bases novas. (MARX; ENGELS, 1989, p.80, grifo do autor).

Compreendemos, assim, porque a união teoria e prática da proposta da Via campesina não se efetiva, pois não há teoria revolucionária e nem um processo de organização dos camponeses para uma prática concreta de luta pelo poder. Arrastando-se diante da gerência do Estado, o que vemos concretamente na proposta da Via Campesina é uma expressa luta por políticas públicas educacionais, não ultrapassando a luta econômica tanto em relação à luta pela terra quanto pela educação dos camponeses pobres.

Compreendemos que a Via campesina, articulada aos preceitos liberais da educação presentes nas políticas públicas do MEC/Banco Mundial, é o resultado da hegemonia política e ideológica das classes dominantes brasileiras e do imperialismo sobre o proletariado. É a ação do oportunismo de direita e do revisionismo.

O ecletismo ideológico e metodológico tem se apresentado como alternativa científica ao marxismo-leninismo, ocultando suas verdadeiras intenções, buscando estabelecer o consenso de classes. É uma proposta deliberada do oportunismo, como já explicava Lênin:

> Habitualmente unem-se ambas as coisas com a ajuda do *ecletismo*, tomando arbitrariamente (ou para agradar os detentores do poder), sem princípios ou de um modo sofístico, ora um ora outro argumento. E em noventa e nove por cento dos casos, se não mais, avança-se para o primeiro plano, precisamente o da 'extinção'. A dialética é substituída pelo *ecletismo*: é a atitude mais habitual e mais geral entre os marxistas e nas publicações social--democratas de nossos dias. Esta substituição não tem, certamente, nada de novo: observou-se inclusive na história da filosofia clássica grega. **Com a adaptação do marxismo ao oportunismo, o *ecletismo*, apresentado como marxismo, engana as massas com maior facilidade, dá uma satisfação aparente, parece levar em conta todos os aspectos do processo, todas as tendências do desenvolvimento, todas as influências contraditórias, etc., quando, na realidade, não proporciona nenhuma concepção integral e revolucionária do processo de desenvolvimento social.** (LÊNIN, 1986b, p.21, grifo nosso).

Para Lênin, esse ecletismo tem um único e indisfarçável propósito: impedir o desenvolvimento da consciência de classe, adestrar o prole-

tariado para continuar aceitando a exploração semifeudal e capitalista e a dominação imperialista. As adaptações do marxismo e sua fusão com as teorias idealistas têm sido uma prática utilizada para conter a luta de classes. Por isso é importante compreender como se estabelece essa linha oportunista na educação brasileira e seus principais agentes.

O Partido dos Trabalhadores e outros partidos eleitoreiros ditos de "esquerda", a Central Única dos Trabalhadores – CUT, os movimentos sociais, a exemplo dos movimentos da Via Campesina, são organizações reformistas, revisionistas e oportunistas, muitas ligadas à Igreja. Têm como estratégia a aliança com as classes dominantes. Essas organizações enfraquecem a luta de classes, colocam os interesses individuais de seus dirigentes acima dos interesses dos operários e camponeses. Nasceram numa fase de ascensão da luta de classes, que confrontava o regime militar a partir das greves de 1978, e do enfraquecimento das organizações marxistas-leninistas, corroídas pelo revisionismo e que findaram no PT, partido que cresceu rapidamente, devido à ausência de um partido revolucionário no País.

O MST esteve historicamente aliado ao PT e, com a eleição de Lula, participou ativamente do gerenciamento do Estado capitalista burocrático. Dirigentes e militantes do MST assumiram o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o INCRA, contribuindo para manter a política agrária dos latifundiários (concentração da terras, expansão do latifúndio, criminalização da luta pela terra, etc.), orientada pelo Banco Mundial, dando sequência ao projeto do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O MST segue vendendo ilusões eleitoreiras ao campesinato e reforçando a cada dia sua aliança com as classes dominantes, ao retirar o latifúndio como centro da luta pela terra no País. Os alvos principais da luta passaram a ser o "capital" (abstrato), o "agronegócio" e os "transgênicos", diminuindo o processo de ocupação de latifúndios e tentando segurar as massas em luta dentro da própria organização. O oportunismo de direita do MST é sentido diretamente pelas massas, pois a aliança com a reação torna ainda mais violenta a repressão contra os camponeses que lutam pela terra.

Para chegar ao gerenciamento do Estado, o oportunismo percorreu um longo caminho, utilizando várias máscaras para iludir o proletariado, desde o sindicalismo utilizado como balcão de negócios com a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, até a disputa de

eleições sob a bandeira do socialismo. O PT não teve muita dificuldade para subir os degraus do Estado, pois o oportunismo e o revisionismo já atuavam há algumas décadas nas organizações do proletariado. O Partido Comunista do Brasil foi aniquilado como partido revolucionário do proletariado pela hegemonia do revisionismo em seu interior. Assim, o terreno estava limpo para a proliferação da ideologia contrarrevolucionária, assentada na proposta de um "novo modelo de desenvolvimento", chamado também de "projeto popular", que tem as mesmas bases políticas e econômicas do "desenvolvimentismo" de Vargas e do regime militar. O PT e a CUT originaram-se de uma mescla de intelectuais do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), de dirigentes treinados em institutos norte-americanos, de lideranças da Teologia da Libertação, de capituladores e desertores de guerrilhas, de sociais-democratas pequeno-burgueses e de operários e camponeses iludidos com o sonho de construir o socialismo. O PT é um projeto da fração burocrática da grande burguesia brasileira, associada ao imperialismo norte-americano.

O oportunismo tem uma ligação umbilical com o imperialismo (LÊNIN, 1979). A proposta educacional da Via Campesina é um exemplo dessa ligação. Não há nenhuma diferença de projeto, como pudemos perceber no estudo das políticas do MEC/Banco Mundial e da proposta reformista da Via Campesina. Lênin já alertava para isso: "Será possível modificar através de reformas as bases do imperialismo? Será preciso avançar para salientar e aprofundar os antagonismos gerados por ele ou recuar para atenuá-los? Tais são as questões fundamentais da crítica ao imperialismo." (LÊNIN, 1979, p.109).

No terceiro momento do imperialismo, o revisionismo e a reação se fundem para deter ou evitar que se inicie o processo revolucionário. O espírito de luta construído no meio das massas, nos processos de ocupação de terra pelo MST, em pouco tempo se dissipou. Isso pode ser observado na Escola Paulo Freire: por que a vanguarda do MST e os assentados estão separados e por que o espírito de luta terminou? Porque depois de tanta luta os camponeses vendem suas terras e vão para as periferias das cidades? Não há nenhum trabalho que conduza a luta dos camponeses a patamares mais elevados, pois este não é o objetivo da Via Campesina. Na verdade, a Via Campesina é o internacionalismo do oportunismo para impedir a ação revolucionária do

campesinato, e para isto utiliza-se de vários mecanismos. A proposta de educação que ela propaga é um desses instrumentos que servem à reprodução ideológica em favor das classes dominantes.

O imperialismo em crise continuará manejando essa frente oportunista que encabeça a contrarrevolução e comandando a mais terrível repressão contra as classes exploradas que se rebelam em cada canto deste País. Hoje o oportunismo se empenha em efetivar as políticas imperialistas, mas seu destino histórico já está traçado, pois a cada dia cresce a luta de operários e camponeses, com a clareza de que a luta contra o imperialismo deve ser, antes de tudo, uma luta contra o revisionismo e o oportunismo, como explica Lênin (1979, p.125):

> Na realidade, a particular rapidez e o caráter particularmente odioso do desenvolvimento do oportunismo, não constituem de modo algum uma garantia da sua vitória duradoura, do mesmo modo que o rápido desenvolvimento de um abscesso maligno num organismo sadio apenas pode acelerar a sua maturação, a sua eliminação e a cura do organismo. A tal respeito, as pessoas mais perigosas são as que não querem compreender que a luta contra o imperialismo, quando não se liga indissoluvelmente à luta contra o oportunismo, se reduz a uma frase oca e mentirosa.

Somente o proletariado revolucionário, por meio de seu autêntico partido comunista, baseado na aliança operário-camponesa, poderá derrotar o oportunismo, a grande burguesia, os latifundiários e o imperialismo, edificando um novo poder, uma nova democracia, uma nova cultura, um novo Estado, uma sociedade socialista. Essa luta se desencadeia no campo e na cidade, razão pela qual o imperialismo reage em todas as esferas da sociedade.

O QUE TEME O IMPERIALISMO?

Como observamos, as políticas de educação do campo em Rondônia seguem a ordem ditada pelo imperialismo, representado pelo Banco Mundial e por outros organismos reguladores. Na especificidade da educação **destinada** aos camponeses, o modelo de "educação diferenciada" torna cada vez mais precário o acesso ao conhecimento para que eles atinjam o nível na forma elementar exigida de uma mão-de-obra minimamente qualificada a ser explorada pela expansão do latifúndio. Essa educação tem servido para tentar apaziguar as revoltas camponesas e impedir o avanço de suas organizações em toda a América Latina.

Ao analisar o campesinato como classe, a conceituação marxista nos esclarece que uma massa de homens e mulheres pobres deixa de ser uma **classe em si** e torna-se uma **classe para si** na medida em que se organiza para lutar de forma consciente pelos seus interesses:

> Na medida em que milhões de famílias vivem sob condições econômicas de existência que as distinguem por sua maneira de viver, seus interesses e sua cultura de outras classes e se opõem a elas de modo hostil, aquelas formam uma classe. Dado que existem entre os pequenos proprietários camponeses uma articulação puramente local, e a identidade de interesses não engendra entre eles nenhuma comunidade, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, não formam uma classe. (MARX, 1997, p.54).

Somente por meio da luta o campesinato pode se constituir enquanto classe: "A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, pois, essa massa já é uma classe

com respeito ao capital, mas ainda não é uma classe para si. Na luta [...] essa massa se une, se constitui como classe para si." (MARX, 1978, p.157-158).

A potencialidade e a disposição de luta dos camponeses já foi comprovada historicamente, sendo a condição *sine qua non* para o avanço da revolução proletária.

Engels já identifica a potencialidade do campesinato nas guerras camponesas da Alemanha: mesmo sem uma direção consequente, ele se colocava em luta desigual contra a exploração. Da mesma forma, ao discutir a guerra franco-prussiana, que trazia mais morte e destruição aos trabalhadores, Engels defende que a massa do povo, "operários urbanos e rurais e os camponeses", tenha uma só vontade, a da tomada do poder (ENGELS, 1979, p.149).

> O postulado da igualdade tem, pois, na boca do proletariado, uma dupla acepção. Às vezes – como sucedeu sobretudo nos primeiros tempos, na guerra dos camponeses, por exemplo – este postulado significa a reação natural contra as desigualdades sociais clamorosas, contra o contraste entre ricos e pobres, senhores e servos, famintos e glutões. Este postulado da igualdade não é mais que uma explosão do instinto revolucionário e somente isso é que o justifica. (ENGELS, 1979, p.90).

Lênin, numa luta encarniçada contra os populistas russos e o revisionismo[52] de Kautsky, apontou que o caminho para uma ruptura com o Estado semicolonial russo era a aliança com o campesinato pobre. Ao fazer a análise da questão agrária na Rússia e também em outros países, como os Estados Unidos e a Alemanha, Lênin identificou o grau de exploração ao qual os camponeses pobres estavam submetidos, considerando, no caso russo, que "[...] a economia latifundiária se acha ligada por milhares de laços não só à burocracia, mas também à burguesia." Identificando as contradições existentes no campo, Lênin defendeu um programa agrário bolchevique, que apontava o caminho revolucionário aos camponeses. Uma revolução contra os "restos do regime de servidão, contra tudo o que há de medieval" no regime agrá-

[52] Lênin afirma que a luta contra o imperialismo é uma frase oca e falsa se não for indissoluvelmente ligada à luta contra o oportunismo (LÊNIN, 1979, p.125).

rio, uma "ditadura democrático-revolucionária do proletariado e dos camponeses" (LÊNIN, 1980, p.129 e p.134-135).

Ao referir-se à Comuna de Paris e tomando como referência o balanço de Marx em *A guerra civil na França* e em *18 de Brumário*, Lênin combate o oportunismo de Kautsky, utilizando as palavras de Marx na afirmação de que não basta a classe operária se apoderar da máquina do Estado para adaptá-la aos seus próprios fins, mas é necessário destruí-la como condição primeira para qualquer revolução popular na Europa. A ênfase de Marx, segundo Lênin, é a de identificar que a Comuna, ao restringir-se à organização do operariado e das massas da cidade, não conseguiu resistir às forças reacionárias.

> A revolução capaz de arrastar a maioria do movimento só poderia ser "popular" com a condição de englobar o proletariado e os camponeses. Essas duas classes constituíam, então, "o povo". Essas duas classes são solidárias, visto que a "máquina burocrática e militar do Estado" as oprime, as esmaga e as explora. Quebrar essa máquina, demoli-la, tal é o objetivo prático do "povo", da sua maioria, dos operários e dos camponeses; tal é a "condição prévia" da aliança livre dos camponeses mais pobres e do proletariado. Sem essa aliança, não há democracia sólida nem transformação social possível. (LÊNIN, 1978, p.49).

Sem fazer grandes delongas, a história comprovou que as teses de Lênin sobre o problema agrário russo e a aliança com o campesinato pobre foram a garantia do triunfo da Revolução bolchevique. No decorrer da Revolução Russa ele demonstrava estar absolutamente convencido de que

> [...] só o proletariado poderia levar até o fim a revolução democrática, a condição de que, como única classe conseqüente revolucionária da sociedade atual, leve atrás de si a massa camponesa à luta implacável contra a propriedade agrária dos terratenentes e o Estado do regime da servidão. (LÊNIN, 1983, p.385).

O conceito de aliança operário-camponesa, proposto por Lênin, foi aplicado na Rússia e desenvolvido em outros países, como na China,

que viram o campesinato como uma força revolucionária, se conduzida pelo Partido Comunista. A análise leninista identifica que uma revolução agrária, que uma revolução camponesa dirigida contra os resquícios feudais, é uma revolução burguesa, mas afirma, ainda, que nem toda revolução burguesa significa uma revolução camponesa, visto que no estágio imperialista de desenvolvimento as relações agrárias não se revolucionam nos países atrasados (LÊNIN, 1978).

> A imensa maioria dos camponeses, não importa em que país capitalista onde exista campesinato (e é o caso mais freqüente), é oprimida pelo governo e aspira a derrubá-lo, para instalar, enfim, um "governo barato". É esta uma ação que só o proletariado pode realizar, dando assim um passo para a transformação socialista do Estado. (LÊNIN, 1978, p.55).

Segundo Marx e Engels, as grandes sublevações da Idade Média partiram todas do campo, e todas elas falharam, devido à dispersão dos camponeses e à sua consequente incultura (MARX; ENGELS, 1989). E o que querem na atualidade os defensores da "educação diferenciada" que favoreça o "modo de vida camponês"? Nada mais que impedir o avanço da luta de classes no campo e sua aliança com o operariado. No Brasil, a primeira tentativa de tomada do poder por parte dos comunistas, ocorrida no Levante de 1935, restringiu-se à aliança com a pequena burguesia urbana, desconsiderando o papel do campesinato, mesmo sob a orientação da Internacional Comunista de que seria necessária a aliança com os milhões de camponeses brasileiros, para a "[...] criação de destacamentos de um exército popular revolucionário, entregues, sem reservas, à revolução." (DIMITROV, 1935, p.10).

Os processos revolucionários com êxito, como o ocorrido na China, tiveram o campesinato pobre como principal aliado. Ao fazer a análise da China enquanto um país semicolonial e semifeudal, com um desenvolvimento político, econômico e cultural desigual, além de um vasto território, Mao Tsetung identificou estes fatores como uma particularidade e característica nas colônias e semicolônias, razão pela qual o caráter da revolução é democrático-burguês de novo tipo, sendo seus alvos o imperialismo e o feudalismo. Por conseguinte, as forças motri-

zes dessa Revolução são, além do proletariado, a classe camponesa e a pequena burguesia (MAO TSETUNG, 1975a).

> Aqui nós não consideramos como particularidade fundamental as relações do Partido com a classe camponesa e a pequena burguesia urbana, porque, primeiro, essas relações são em princípio as mesmas que mantêm todos os Partidos Comunistas do mundo e, segundo, porque, quando se fala de luta armada na China, fala-se essencialmente da guerra dos camponeses, sendo que as íntimas relações do Partido com a guerra dos camponeses definem de fato as relações com a própria classe camponesa. (MAO TSETUNG, 1975a, p.467).

Segundo Mao, a realidade agrária na China comportava 80% da população vivendo no campo, sendo que, destes, os camponeses pobres e assalariados agrícolas correspondiam a 70%. Além de fazer uma análise precisa da composição das classes sociais naquele país, Mao, após uma análise das contradições existentes e das condições da realidade objetiva, apontou que o caráter da Revolução na China, enquanto uma Revolução democrático-burguesa de novo tipo ou Revolução de nova democracia (pois abre caminho para o desenvolvimento capitalista), dirigida pelo proletariado, cria as condições prévias para a passagem direta ao socialismo, já que não dá lugar "[...] à ditadura da burguesia, mas sim à ditadura da frente única das classes revolucionárias sob a direção do Proletariado." (MAO TSETUNG, 1975a, p.531).

De fato, a análise acertada de Mao Tsetung e do Partido Comunista da China (PCCh) conduziu ao triunfo da Revolução de Nova Democracia em 1949, num período em que o socialismo chegou ao equilíbrio de forças com o imperialismo. Na União Soviética, porém, com a ascensão de Nikita Kruschev, dava-se se início a um processo de capitulação ao capitalismo. Da mesma forma que Lênin combateu os populistas e os social-chauvinistas, usando o próprio termo criado por ele, O PCCh iniciou um amplo debate no seio da Internacional Comunista, apontando o revisionismo de Kruschev, que apontava para a "coexistência pacífica com o capitalismo". Todo o debate sobre as posições chinesas e russas vão culminar no que no Brasil ficou conhecido

só recentemente como a *Carta Chinesa*[53]. No debate, além da crítica ao revisionismo instalado na URSS, o PCCh, por meio do seu jornal Diário do Povo (Renmin Ribao), aponta para todo um processo revolucionário vivido nos países oprimidos pelo imperialismo, realçando a Ásia, a África e a América Latina como pontos de convergência das contradições mundiais.

> O ponto de convergência das contradições mundiais e da luta política do mundo não é imutável, e sim variará com as mudanças que se operam na luta internacional e na situação revolucionária. Estamos seguros de que, graças ao desenvolvimento da contradição e da luta entre o proletariado e a burguesia, chegará o grande dia em que se travem batalhas renhidas na Europa Ocidental e na América do Norte, berço do capitalismo e coração do imperialismo. Então, a Europa Ocidental e a América do Norte se transformarão sem dúvida no ponto onde convirjam a luta política e as contradições do mundo. (NÚCLEO..., 2003, p.214).

Nesse período em que a América Latina se lançava no caminho revolucionário, reunindo operários e a imensa massa camponesa nas diferentes nações, foram orquestrados pelo imperialismo norte-americano os diversos golpes militares que assolaram toda a América Latina. A confusão criada em 1956 pelo 20º Congresso do PCUS, sob a liderança de Kruschev, produziu muitas manifestações de desvio oportunista, como o foquismo[54] de Che Guevara, mas que, ao mesmo tempo, apontavam o caminho da luta armada e da aliança operário-camponesa. Os processos revolucionários foram proliferando como fogo na pradaria, não só na América Latina, mas também na África e Ásia, como processos de luta anti-imperialista e de caráter nacional.

---

[53] *A Carta Chinesa: a grande batalha ideológica que o Brasil não viu*, foi publicada em dezembro de 2003 pelo Núcleo de Estudos do Marxismo-Leninismo-Maoísmo e impressa pela Editora Terra.

[54] As guerrilhas latino-americanas, que tiveram seu apogeu de atuação entre os anos 1960 e 1970, extraíam sua estratégia da chamada teoria foquista, difundida por Che Guevara após o sucesso da Revolução em Cuba, que tomou o poder em 1959. Tratava-se da tática adotada pelos grupos de esquerda. Consistia em criar focos guerrilheiros (daí o nome) de revolução e progressivamente ir aumentando suas fileiras com o apoio das massas.

Uma das principais características desses movimentos era a luta contra o imperialismo e suas marionetes golpistas nos Estados latino-americanos, bem como o apoio das massas, sobretudo de camponeses. O imperialismo também agia, com o apoio total à repressão e a propaganda contrarrevolucionária, enquanto garantia cada vez mais o endividamento externo que financiava os falsos auges de desenvolvimento econômico para conter as exigências sociais.

No Brasil, o PCB atuava na contramão, sob a orientação da linha kruchovista, com uma posição vacilante de "luta pelas liberdades democráticas". Nesse período, por conta da passividade frente ao golpe, as diversas cisões no partido geraram diferentes formas de luta armada, dentre elas a guerrilha de Araguaia, que esboçava a concepção de guerra popular prolongada. Foi a mais significativa e consequente. Em que pese a bravura de muito comunistas e o empenho de um conjunto de outras organizações revolucionárias (dispersas), a guerrilha foi sufocada pela ditadura militar.

Também no campo, diante da ameaça iminente do golpe, os camponeses, organizados pelas Ligas Camponesas e alguns dirigentes comunistas, com "armamentos rústicos", organizaram cerca de cinco mil camponeses em março de 1964, quase um mês antes do golpe militar, mas seu estágio embrionário de organização também foi desbaratado (MORAIS, C., 1997, p.51). Também foi na década de 1960 que o campo brasileiro passou pela chamada "modernização conservadora", que teve como pilares modernizadores os grandes latifúndios em busca de qualidade e alta produtividade, onde a mão-de-obra do camponês foi substituída pelo uso das máquinas.

Na atualidade brasileira, mesmo com todas as vacilações impostas pela direção do MST, a maior organização camponesa do Brasil, dentro de suas bases se vê um processo de ruptura dispersa contra o velho Estado, mesmo com o discurso de sua direção de que "o movimento de massas está em descenso", de que é preciso fortalecer o apoio à gerência semicolonial do Estado Brasileiro, dirigida pela aristocracia operária (que chamam de "governo em disputa"). Cresce a combatividade das massas camponesas, que, apesar das posturas vacilantes de suas direções, seguem se levantando de Norte a Sul do País.

Não é de hoje que o campo brasileiro é um barril de pólvora. A história do Brasil tem marcas da disposição de luta do campesinato, mes-

mo este não tendo a clareza do caminho a seguir, como em Canudos, no Contestado e no Cangaço, que ocorreram ao longo da República Velha, ou nas revoltas camponesas de Porecatu, no Paraná, e Trombas e Formoso, no Estado de Goiás, que tiveram a participação ativa do Partido Comunista do Brasil (PCB), ou mesmo no fenômeno das Ligas Camponesas, que também sofreu influência comunista. Todas fazem parte do mosaico que demonstra a disposição de luta dos camponeses ao longo da história brasileira. O caminho apontado na atualidade é o de destruir o latifúndio, resistir na terra e fazer a revolução agrária, já que a reforma agrária do Estado não vem. Se os camponeses, pela necessidade e pelo ódio ao latifúndio, já sacodem o campo brasileiro, com a aliança operário-camponesa esse impulso da luta pela sobrevivência os empurrará para o caminho da revolução.

O Estado, enquanto se utiliza de todos os mecanismos assistencialistas para calar as massas trabalhadoras, dentre elas o campesinato, implanta um conjunto de políticas que objetivam o total isolamento dos camponeses das organizações operárias classistas. Um exemplo disso é a distribuição de cestas básicas a uma grande quantidade de acampamentos à margem de rodovias e estradas vicinais do País. E a ordem é clara: se ocupar o latifúndio, há a suspensão das cestas básicas e das lonas oferecidas pelo INCRA[55].

Portanto, o mesmo Estado que segue os ditames do imperialismo, que impõe a expulsão dos camponeses por meio das muitas medidas educacionais, econômicas e estruturais que não garantem a eles a permanência na terra e perpetuam a expansão do latifúndio, visa, também, mantê-los acéfalos e dependentes de suas medidas assistencialistas. Conforme discorremos ao longo deste trabalho, sem o campesinato como aliado principal do proletariado mantém-se a estrutura semicolonial no País. O imperialismo e o Estado capitalista burocrático brasileiro temem a rebelião camponesa em decorrência das experiências históricas que lhes impuseram grandes derrotas, e veem desesperadamente crescerem as centelhas revolucionárias no campo.

---

[55] Observamos essa imposição acompanhando uma reunião do INCRA que visava resolver o impasse da reocupação da Fazenda Santa Elina, em Corumbiara, no ano de 2008. Nessa fazenda ocorreu um dos maiores conflitos agrários do Brasil recente.

A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

A Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, foi a primeira tentativa efetiva de construir uma sociedade sem classes, na qual o desenvolvimento humano fosse o objetivo principal. Para isso, foi proposta uma educação fundada no materialismo histórico-dialético, possibilitando a formação plural, vinculada à prática social, ao processo produtivo e à coletividade, criando as condições para a criação de um novo homem, de uma nova mulher. As experiências da educação na União Soviética nos trouxeram um aporte fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia que se contraponha à educação burguesa capitalista. A teoria e a prática da educação de milhões de marginalizados na União Soviética iluminaram outros processos revolucionários que se constituíram nos anos subsequentes. Na China, por exemplo, se desenvolveu um rico processo pedagógico de educação das massas trabalhadoras, que nos ensinou que a luta pela direção pedagógica e administrativa da escola pelos operários e camponeses é uma luta pelo poder.

No processo da pesquisa identificamos a Escola Popular nas áreas revolucionárias da Liga dos Camponeses Pobres, que possui uma proposta inovadora, fundada no marxismo, mas que necessita de um estudo específico de suas concepções e práticas pedagógicas, o que faremos em outro trabalho.

Defendemos uma educação que esteja plenamente a serviço do proletariado do campo e da cidade, combinada com o trabalho produtivo, a fim de formar o ser humano integralmente. Devemos continuar a luta por uma cultura anti-imperialista e antifeudal, por uma cultura de nova

democracia. Conforme Mao Tsetung, essa cultura deve ser **nacional, científica e de massas**. Nacional porque a cultura deve estar a serviço da independência nacional, isto, claro, sem deixar de assimilar a cultura progressista de outras nações, mas as colocando também a serviço das necessidades brasileiras. Deve ser científica, não só rechaçando as influências feudais e lutando contra toda forma de irracionalismo, mas antes de tudo deve ressaltar o papel fundamental da dialética materialista no estudo e na investigação, assim como a constante união teoria e prática. Trata-se, em resumo, da luta pela superação da contradição existente entre os produtores e os receptores da cultura. De massas porque a cultura de nova democracia pertence às massas trabalhadoras. É, portanto, democrática, a serviço das massas operárias e camponesas (MAO TSETUNG et al., 1977).

Essa educação de nova democracia propõe o desenvolvimento de uma escola única e democrática. Mas, sendo essa uma medida que promove a igualdade, não pode se desenvolver na sociedade atual, só terá viabilidade numa nova ordem social:

> A burguesia não se renderá nunca às eloqüentes razões morais dos educadores e dos pensadores da democracia. Uma igualdade que não existe no plano da economia e da política não pode existir, tampouco, no plano da cultura. Trata-se de uma equalização lógica dentro de uma democracia pura, porém absurda dentro de uma democracia burguesa. E já sabemos que a democracia pura é em nossa época uma abstração. (MARIÁTEGUI, 1975d, p.44 apud ESCORSIM, 2006, p.176).

De pleno acordo com Mariátegui, entendemos que não vamos construir uma nova escola no seio do capitalismo burocrático. Mas entendemos, também, que devemos travar uma luta dentro da escola oficial burguesa, como estratégia de construção de uma sociedade de nova democracia. Lênin (1981c) entendia a educação como transmissão de elementos teóricos e a prática social como agitação política com o objetivo de

> [...] apontar a verdadeira consigna de luta; em saber apresentar objetivamente a luta como produto de um determinado sistema

> de relações de produção; e a necessidade desta luta, seu conteúdo, o curso e as condições do seu desenvolvimento, sem perder de vista seu objetivo geral: a destruição completa e definitiva de toda exploração e de toda opressão. (LÊNIN, 1981a, p.358).

A educação é um instrumento de formação da consciência de classe, que, desenvolvida, tomará a forma de luta política pela tomada do poder, tão bem compreendida por Lênin quando afirmava que "sem teoria revolucionária não há prática revolucionária" e que o avanço da ciência socialista é obra do proletariado, "[...] no momento e na medida em que logram dominar a ciência para fazê-la avançar." (LÊNIN, 1981c, p.33). As contradições existentes na educação escolar podem se constituir num meio de elevar a consciência de classe do proletariado, compreendida como "[...] o único meio de melhorar sua situação e de conseguir sua emancipação (intelectual, sem a qual não há liberdade econômica).", pois "[...] implica a compreensão de que os interesses de todos os operários de um dado país são idênticos, solidários, que todos eles formam uma mesma classe, distinta de todas as demais classes da sociedade." (LÊNIN, 1981b, p.104-105). A consciência de classe permitirá "[...] revelar as causas que fazem piorar a situação dos operários e [...] esclarecer as leis e regras cuja infração (unidas às enganosas tretas dos capitalistas) [...] submete tão amiúde os operários a uma dupla pilhagem." (LÊNIN, 1981b, p.106).

Por isso no interior da escola devemos, como marxistas, "[...] propagar, defender das deformações e desenvolver a ideologia proletária, o marxismo, na luta sem descanso contra toda ideologia burguesa, por mais brilhante e moderna que seja a roupagem com que se vista." (LÊNIN, 1981c, p.285). Conforme Lênin (1981d), o processo educacional é um lócus privilegiado e indispensável para combater o oportunismo e o revisionismo. É preciso travar a luta de classe em todos os lugares, inclusive na escola, contrapondo-se à hipocrisia e à mentira transmitida com sutileza e arte pela educação burguesa.

> [...] nos terrenos econômicos e político, separar desta luta a esfera escolar é, primeiro, uma utopia absurda, pois não se pode separar a escola da economia e da política [...] a separação do ensino escolar

> [...], conservaria, acentuaria e agudizaria precisamente [...] o chovinismo burguês 'puro'. (LÊNIN, 1984, p.146).

Ignorar e afastar-se da escola pública, entendendo ser ela apenas reprodutora da ideologia dominante, não é uma atitude marxista. A escola não é apenas reprodutora da ideologia dominante, pois se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 2007a). Mesmo ligada ao Estado por um vínculo institucional, a escola pode desempenhar um papel contraditório em relação a ele, pois, trabalhando com o conhecimento, não consegue ocultar o tempo todo, as contradições existentes na sociedade. Além do mais, são criadas em torno dela organizações e movimentos que a contestam e que lutam para transformá-la. Há, indubitavelmente, um movimento contra a escola capitalista dentro da escola capitalista, que, embora com limitações, contribui para o desenvolvimento da luta de classes.

A população do campo não pode abrir mão da educação escolar em todos os níveis e dentro dessa escola deve lutar pela sua qualidade. A educação escolar oferecida pelo Estado aos camponeses é pragmática e vazia de conteúdos. É necessário lutar para que a escola burguesa cumpra com sua função principal que é socializar o conhecimento sem rebaixá-lo e minimizá-lo. Conforme Saviani (2007a, p.42), "[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais."

O proletariado precisa dominar o conhecimento para manejar a teoria marxista. A função da escola capitalista é, principalmente, transmitir os conhecimentos universais e, embora estes tenham muitos erros que deformam a realidade objetiva, são necessários aos trabalhadores. Lênin dizia que a juventude deveria aprender os conhecimentos que haviam sido construídos pela humanidade, que a geração atual deveria saber mais do que a geração passada. Só assim seria possível destruir a burguesia. Para ele não é possível ser comunista sem dominar o conhecimento produzido pela sociedade burguesa e esse saber deve ser colocado a serviço da superação da sociedade capitalista (KRUPSKAYA, 1964). Quando se fala que devemos adquirir

os conhecimentos universais, " [...] *no se trata de adquirir la mayor cantidad posible de conocimientos superficiales en todos los terrenos y de convertirse en una enciclopedia andante. Se trata de ahondar gradualmente los conocimientos que ya se poseen de enlazar los conocimientos nuevos con los viejos y, tomando como base el interés, incrementarlo más y más.*" (KRUPSKAYA, 1964, p.198).

O proletariado dispõe da teoria do materialismo histórico-dialético do conhecimento e a burguesia da teoria idealista e metafísica. Essas duas concepções antagônicas se confrontam no interior da escola capitalista, num processo de resistência de parte da comunidade escolar. A resistência no interior da escola capitalista acumula conhecimento para construir uma nova proposta educativa numa perspectiva revolucionária. Transformar a realidade do ensino público e colocá-lo a serviço do proletariado é parte da revolução democrática. Não se pode transformar a realidade da escola sem romper com o imperialismo e as bases do capitalismo burocrático em nosso País. É preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais do imperialismo em curso nas escolas do campo e da cidade, contra a destruição do ensino público, contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores e, sobretudo, contra toda a estrutura de classes do capitalismo burocrático, atrasado e semifeudal, avançando juntamente com o proletariado na construção do processo revolucionário que cresce a cada dia no País.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Dois caminhos da reforma agrária. In: MARIGHELA, C. (Org.). **A questão agrária no Brasil:** textos dos anos sessenta. São Paulo: Brasil Debates, 1980. p.65-83.

AMARAL, M. N. C. P. **Dewey:** filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1990. (Debates, v.229).

AMARAL SOBRINHO, J. **O plano de desenvolvimento da escola e a gestão escolar no Brasil:** situação atual e perspectivas. Brasília: Fundescola, 2001.

ANTUNES, R. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGIOLLA, O. (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997. p.61-72.

APPLE, M. **Política cultural e educação.** Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, F. M. L. Luzes da instrução para o Brasil rural nos anos de 1930. **O Público e o Privado,** Fortaleza, n.10, p.35-56, jul./dez. 2007.

ARROYO. M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação básica do campo, n.5). p.91-108.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n.2). p.13-52.

ARRUDA, F. A mistificação burguesa do campo e a atualidade da revolução agrária. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n.1, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.anovademocracia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1447&Itemid=105&limit=1&limitstart=0>. Acesso em: 15 mar. 2009.

ARRUDA, M. **Dívida e(x)terna:** para o capital tudo, para o social, migalhas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Brazil-Fundescola, second school improvement project**: appraisal repport. Washington, 1998.

_____. El mejoramiento de la educación primaria em los países en desarrollo: examen de las opciones de política. In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Bangkok. **Anais...** Bangkok: Banco Mundial, 1990. p.01-271.

BASBAUM, L. **História sincera da república**: das origens a 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CARDART, S. R. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2001. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.3). p.10-25.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escola do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.3).

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n.26, p.130-143, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_26.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BOGO, A. **Lições da luta pela terra.** Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BORON, A. A. **Império & imperialismo**: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri. Buenos Aires: Clasco, 2002.

BRANDÃO, M. L. P. **Os saberes agrário-agrícola no projeto formativo da escola rural:** o currículo como política cultural. 1997. 112f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007. (Cadernos SECAD, n.2).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 2006a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 julho 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Rede nacional de formação continuada**. Brasília: MEC, 2005a. p.22.

_____. Ministério da Educação. Escola Ativa. **Guia para formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** cadernos de subsídios. Brasília: MEC, 2004a.

_____. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 junho 2004b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 janeiro 2001. Disponível em: < http://

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Ministério de Educação. Fundescola. **Manual de operacionalização e monitoramento do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR.** Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 agosto 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 23 fev. 2010.

_____. Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do impôsto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 junho 1970. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1106.htm>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 novembro 1968. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 21 fev. 2010.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 dezembro 1967. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 21 fev. 2010.

_____. Decreto nº. 46.378, de 7 de julho de 1959. Dispõe sôbre um programa de educação de base para a zona Norte do Estado de Alagoas. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 julho 1959. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46378-7-julho-1959-385350-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 fev. 2010.

_____. Constituição (1947). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: < http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2010.

CALAZANS, M. J. C. et al. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). p.15-40.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.13-52.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: COLLING, E.; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.4). p.16-25.

_____. Escola do campo em movimento. IN: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escola do campo**. Brasília: Articulação Nacional por

uma Educação Básica do Campo, 2000a. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.3). p.41-87.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. São Paulo: Vozes, 2000b.

CAMELY, N. C. **A geopolítica do ambientalismo *ongueiro* na Amazônia brasileira:** um estudo sobre o Estado do Acre. 2009. 284f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociência, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Os agentes do imperialismo na Amazônia Ocidental. **Boletim Cebraspo**, Rio de Janeiro, n.49, p.3-12, 2006.

CARVALHO, A. D. **O revisionismo albanês de Amazonas e sua crítica "demolidora" do maoísmo**. Rio de Janeiro: Difusora, 2006.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo, Brasiliense, 1989. (Tudo é História).

CASTRO, C. M. Ônibus é educação? **Veja**, São Paulo, 19 nov. 2008.

CASTRO, J. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaio sobre o nordeste do Brasil. Lisboa: Seara Nova, 1965.

CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação financeira. **Praga-Revista de Estudos Marxistas,** São Paulo, n.3, p.19-46, 1997.

CHOMSKY, N. **O que o Tio Sam realmente quer**. Brasília: Ed. da UnB, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luziânia. **Relatório...** Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo:** texto base. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Vozes, 2005. p.11-42.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 abril 2002. Disponível em: <http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2010.

CORAGGIO, J. L. Economia y educación en America Latina: notas para una agenda de los 90. **Papeles del CEAAL**, Santiago, n.4, p.1-64,1993.

CUNHA, P. R. Feudalidade e semifeudalidade em Nelson Werneck Sodré. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, n.28, p.20, jan. 2006.

DEWEY, J. **Liberalismo, liberdade e cultura.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970. (Liberalismo & ação social: liberdade e cultura).

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DIMITROV, J. A ofensiva do fascismo e as tarefas da Internacional Comunista na luta pela unidade da classe operária contra o fascismo. In: _____. **Obras escolhidas**. Lisboa: Estampa, 1976. v.3, p.9-90.

DUARTE, N.**Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf.>. Acesso em: 3 dez. 2009.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35 – 40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2009.

DUARTE, N. **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p.13-34.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Anti-Dühring**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p.93-110.

ESCORSIM, L. **Mariátegui:** vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.89-101.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma educação do campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n.2). p.33-35.

FERNANDES, B.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.53-89.

FERNANDES, B.; STÉDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Escolas gerenciadas:** planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx:** materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANCO, M. S. C. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Kairós, 1983.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre, v.59, n.2, p.387-393, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. O homem que amava intensamente. Entrevistador: Carlos Alberto Torres. **Revista Pedagógica Pátio,** v.1, n.2, ago./out. 1997. Disponível em: <http://br.oocities.com/gusta01br/entre.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

FRIGOTTO, G. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.77-108.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p.69-90.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

FUNDESCOLA. Disponível em: <http://fundescola-ro.blogspot.com>. Acesso em: 14 jun. 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil) [FNDE]. **Fundescola**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/component/search/fundescola?ordering=&searchphrase=all>. Acesso em: 24 fev. 2010

_____. **Transporte escolar**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>. Acesso em: 15 ago. 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

GENTILI, P. O Conceito de empregabilidade. In: LODI, L. H. (Org.). **Avaliação do PLANFOR**: uma visão política pública de educação profissional em debate. São Carlos: Unitrabalho, 1999. p.85-92.

_____. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, p.191-202, jan./jun. 1995a.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.228-252.

GERHARDT, H. P. Paulo Freire (1921-1997). **Revista trimestral de educación comparada,** Paris, v.23, n.3-4, p.463-484, 1993. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Pragmatismo e questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Entre modernidade e pós-modernidade. **Viver mente & cérebro**: memória da pedagogia, perspectivas para o novo milênio, Rio de Janeiro, n.6, p.22-29, fev. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GISAS. Disponível em: <http://gisas.webs.ull.es/index.html>. Acesso em: 25 fev. 2009.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1985.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luis Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.4. (Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo).

GUIMARÃES, A. P. As três frentes de luta de classes no campo brasileiro. In: SANTOS, R. (Org.). **Questão agrária e Política – autores pecebistas**. Rio de Janeiro: EDUR, 1996. p.75-92.

_____. **Quatro séculos de latifúndio**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUZMÁN, A. **Guerra popular en el Perú**: el pensamiento Gonzalo. Barcelona: Ediciones Bandera Roja, 1989.

_____. **La problemática nacional**: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga. Lima, 1974. Disponível em: <http://www.blythe.org/peru-pcp/docs_sp/nacional.htm>. Acesso em: 18 jan. 2009.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JUNIOR, A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Multilaterais, 1998. p.41-52.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão:** guerra e democracia na era do império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976.

IBGE. **Censo agropecuário:** resultados preliminares. Brasília, 2006.

INEP. **Levantamento Nacional do Transporte Escolar**. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2009.

IPEA. PNAD 2008: Primeiras análises do setor rural. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n.42, 29 mar. 2010. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100401_comunicaipea_42.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2010.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.109-130.

KOLLING, E.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.1).

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

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista**. Buenos Aires: Editorial Anteo, 1964.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. 5.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista ADUSP**, São Paulo, v.2, p.46-67, 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2009.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, V. I. Sobre o problema da dialética: escrito en 1915. In: _____. **Obras completas.** Moscou: Progresso, 1986a. v.29. p.321-328.

_____. **Obras completas**. 5.ed. Moscú: Progreso, 1986b. t.33.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1985. t.27.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1984. t.24.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1983. t.17.

_____. Os partidos em filosofia e os filósofos acéfalos. In: _____. **Materialismo e empiriocriticismo.** Lisboa: Edições Avante!, 1982. p.254-261.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1981a. t.1.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1981b. t.2.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1981c. t.6.

_____. **Obras completas**. 5. ed. Moscú: Progreso, 1981d. t.7.

_____. **O programa agrário**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1980.

_____. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1979.

_____. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LEPAPE, M. C. **Pedagogia e pedagogias**. Tradução de Agostinho Trindade de Sousa. [S.l.]: Empresa Norte Ed., 1975. (Biblioteca, n.70).

LOVATO, D. M. C. **A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais.** Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/ComunicacaoOral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOVATO%20_760_.pdf >. Acesso em: 30 set. 2009.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília, v.9, n.1, p.27-33, set. 1982.

MAO TSETUNG. **Notas del presidente Mao sobre capitalismo burocrático**. 2.ed. Lima: Ediciones Alborada, 2008.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979a. t.3.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979b. t.4.

_____. **Obras escolhidas.** Pequim: Edições do Povo, 1975a. t.2.

_____. **Obras escolhidas**. Pequim: Edições do Povo, 1975b. t.1.

MAO TSETUNG et. al. **Enseñanza y revolución en China**. Barcelona: Anagrama, 1977.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Ideologia y política**. Lima: Empresa Amauta, 1969.

MARTÍN MARTÍN, V. O. **El papel del campesinato en la transformación del mundo actual.** Valencia: Baladre, 2007.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso:** ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento:** desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006. v.1. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf >. Acesso em: 15 fev. 2009.

MARTINS, M. M. **Corumbiara:** Massacre ou combate? A luta pela terra na Fazenda Santa Elina e seus desdobramentos. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1985. t.1, v.1.

_____. **Miséria da Filosofia.** Tradução de Maria Helena Alves. Lisboa: Estampa, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAUAD, A. M. Genevieve Naylor, fotógrafa: impressões de viagem (Brasil, 1941-1942). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.25, n.49, p.43-76, jun. 2005.

MENDONÇA. S. R. **Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950)**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.e-evista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1233/1020´s>. Acesso em: 07 abr. 2009.

MILANI, F. M.; JESUS, R. D. P. (Org.). **Cultura da paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.26-30.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v.34, n.122, p.33-357, maio/ago. 2004.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

MORAIS, C. S.; PEREIRA, F. J. **Cinco modelos de reforma agrária.** Santa Maria da Vitória: Edições Iattermund, 2002.

MORAIS, C. S. **História das ligas camponesas do Brasil**. Brasília: Iattermund, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil:** a penetração cultural americana. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA [MST]. **Dossiê MST Escola:** Documentos e estudos de 1990 – 2001. Veranopólis: Iterra, 2005. (Caderno de Educação n.13).

_____. **Ocupando a Bíblia**. São Paulo, 2000. (Caderno de Educação, n.10).

_____. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo, 1999. (Caderno de Educação, n.9).

_____. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996. (Caderno de Educação, n.8).

_____. **Como trabalhar a mística do MST com as crianças**. São Paulo, 1993. (Boletim da Educação, n.2).

NEVES, L. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo, Cortez, 1994.

NOSELLA, P. Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 23, p.106-135, abr. 1986.

NÚCLEO DE ESTUDOS DO MARXISMO-LENINISMO-MAOÍSMO. **A carta chinesa**. Belo Horizonte: Terra Ed., 2003.

O'CONNOR, J. **EUA:** a crise fiscal do Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, A. U. Os limites do novo Censo Agropecuário. **Boletim Dataluta**, Presidente Prudente, n.26, p.2-3, fev. 2010.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____. I**ntegrar para não entregar:** políticas públicas e Amazônia. Campinas: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.13-35.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil:** o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PASSOS, S. M. Porto Alegre: cidade educadora. In: CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. (Org.) **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. p.39-46.

PEREIRA. J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 366f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, S. M. **Região Amazônica:** estrutura e dinâmica na economia de Rondônia (1970-2001). 2007. 210f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PETRAS, J. **Clase, estado y poder en el tercer mundo:** casos de conflictos de clases en America Latina. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

_____. **Globaloney:** el lenguage imperial, los intelectuales y la izquierda. Buenos Aires: Ed. Antídoto, 2000.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZA, F. F; SENA, L. B. **Escola Ativa.** 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm, 2001>. Acesso em: 14 dez. 2008.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRADO, A. A. **A educação para a política do Estado Novo:** um estudo dos conceitos e dos objetivos educacionais na Revista Cultura Política. 1982. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançado em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

PRADO JÚNIOR, C. **A Revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1977a.

_____. **História econômica do Brasil**. 20.ed. São Paulo: Brasiliense, 1977b.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

RAMOS, C. **Excelência na educação**: a escola de qualidade total. Rio de janeiro: Qualitymark, 1992.

RANGEL, I. **A inflação brasileira.** 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

_____. **A questão agrária brasileira**. Recife: CONDEPE, 1957.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1996.

ROMÃO, J. E. **Escola cidadã no século XXI**. Disponível em: <http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Pedagogia dialógica.** São Paulo: Cortez, 2002.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação, Coordenação Estadual Executiva do Projeto Fundescola. **Relatório da coordenação da escola ativa**. Porto Velho, 2008.

RORTY, R. **Verdade e progresso**. Barueri: Manole, 2005.

_____. **Para realizar a América:** o pensamento de esquerda no século XX na América. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. et al. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.

_____. **A filosofia e o espelho da natureza**. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, R.; GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Ensaios pragmatistas**: sobre subjetividade e verdade. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.69, p.165-176, dez. 1999.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SANTOS, T. **Evolução histórica do Brasil:** da colônia à crise da Nova República. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVELI, E. L. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **Publicatio UEPG Ciências Humanas**, Ponta Grossa, v.1, n.8, p.19-30, 2000.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.21, n.42, p.13-35, jul./dez. 2007c.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.13-24.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.151-168.

SCHIEFELBEIN, E. et al. **En busca de la escula del siglo XXI:** ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia? Santiago: Unesco, 1992.

SEMINÁRIO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, Brasília. **Declaração final...** Brasília, 2002.

SILVA, C. M. C. S. **Políticas públicas educacionais e assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996)**. 2000. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SILVA, H. **Guerra inevitável (1939-1942).** São Paulo: Ed. Três, 1975.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v.23, n 61, p.283-301, dez. 2003.

SILVA, R. H. D. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.4). p.76-82.

SILVA, T. T. A "nova direita" e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-30.

SIMONSEN, R. C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa: Moraes Ed., 1978.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

STÉDILE, J. P. Stedile "A ocupação de terra não soma aliados" [jan. 2010]. Entrevistador: Carlos Wagner. **Zero hora**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: < http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/noticia/2010/01/stedile-a-ocupacao-de-terra-nao-soma-aliados-2790573.html>. Acesso em: 24 já. 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, R. M. **Alternativas dentro de la educación formal:** el programa escuela nueva de Colombia. Quito: Instituto Fronesis, 1992.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2008.

UNICEF. **Situação mundial da infância 1999**: educação. Nova Iorque: Unicef, 1999.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural:** um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VENDRAMINI. C. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2000.

XAVIER, L. N. **Educação do campo em disputa:** análise comparativa entre o MST e o projeto Escola Ativa. Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/lauropxavierneto.pdf>. Acesso em: 29 maio 2010.

_____. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SOBRE A AUTORA

MARILSA MIRANDA DE SOUZA

E-mail: msmarilsa@hotmail.com

Graduada em Pedagogia e Direito pela Universidade Federal de Rondônia, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus de Araraquara. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura. Possui experiência na área de Políticas Educacionais, Educação e Movimentos Sociais; Educação do Campo, Questão Agrária e Movimento Camponês. Membro docente na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia – Núcleo de Educação/Campus José Ribeiro Filho-Porto Velho-RO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CAMPUS DE ROLIM DE MOURA – Avenida Norte Sul, 7.300-Bairro Nova Morada

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MUNICÍPIO DE ROLIM DE MOURA- ESTADO DE RONDÔNIA – BRASIL

CEP: 76.940.000

SOBRE O VOLUME

Série Temas em Educação Escolar
Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 10,4 x 17,4 cm
Tipologia: Garamond 11/13,4
Polen bold 90 g/m2 (miolo)
Cartão suprema 250 g/m2 (capa)
Primeira edição: 2014

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275 ou 3334-6234
E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial

FCL - UNESP
Laboratório Editorial

gráfica
unesp
araraquara