

Vagner Luiz Kominkiewicz

**A EDUCAÇÃO NO MST DIANTE DO ESTADO E DA POLÍTICA
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB INFLUÊNCIA DOS
ORGANISMOS MULTILATERAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana D'Agostini

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kominkiewicz, Vagner Luiz

A educação no MST diante do Estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais / Vagner Luiz Kominkiewicz ; orientadora, Adriana D'Agostini - Florianópolis, SC, 2015.
167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação no MST. 3. Organismos Multilaterais. 4. Estado. 5. Educação do Campo . I. D'Agostini, Adriana . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A EDUCAÇÃO NO MST DIANTE DO ESTADO E DA POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS
MULTILATERAIS.”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 18/08/2015

- Dr. Adriano D Agostini (PPGE/CED/UFSC-Orientadora) *Adriano D Agostini*
Dr. Celi Nêto Zúñiz Tuffarelli (UFBA/BA-Examinadora) *Celi Nêto Zúñiz Tuffarelli*
Dr. Mauro Titton (CED/UFSC-Examinador) *Mauro Titton*
Dr. Natheia Eugênia Zanata (UFSC-Examinadora) *Natheia Eugênia Zanata*
Dr. Sandra Luchina Dalmongo (CED/UFSC-Examinadora) *Sandra Luchina Dalmongo*
Dr. Celia Regina Vendramini (PPGE/UFSC-Suplente)
Dr. Marlene Lúcia Siebert Sapelli (UNICENTRO/PR-Suplente)

VAGNER LUZZ KOMINKIEWICZ

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2015

Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Este trabalho é dedicado aos que lutam
pela superação da sociedade de classes.

AGRADECIMENTOS

À Professora Adriana D'Agostini, incansável intelectual e militante da classe trabalhadora, pela orientação compreensiva, sincera e comprometida.

À Fabiana pela coragem, cumplicidade e comprometimento. Especialmente por compartilhar sua vida comigo. Aos filhos João Vitor e Nagô Tiarajú, pela “fé cega” diante da instabilidade e o carinho incondicional, fonte de estímulo e superação.

À minha mãe Azólia Maria e à meu pai Eduardo, pelo carinho, ensinamentos e apoio incondicional e imprescindível. À Elizete, Rosane e Jaime que, além de compartilharmos do mesmo sangue, compartilhamos da amizade, respeito e compreensão. À Clessi, sogra querida, pelo apoio. Também à querida prima Camila de Bona.

Aos professores Conceição Paludo, Mauro Titton, Sandra Dalmagro e Célia Vendramini, pela orientação e aprendizado no momento da qualificação.

Aos professores Celi Nelza Zülke Taffarel, Mauro Titton, Sandra Dalmagro, Natacha Eugênia Janata pela contribuição na banca de defesa da presente dissertação.

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho – TMT/UFSC, pelos aprendizados coletivos.

À Leriane Titton, pela tradução de texto.

Às pessoas que se disponibilizaram em conceder as entrevistas.

Aos amigos Edson, Natacha, Lucia, Mauro e Adriana pela participação incisiva no momento mais difícil de nosso estudo.

Aos amigos Elodir, Camila, Edilaine, Florentino, Francieli, Roseli, Gilmar, Sandra, Célia, Claudia, Gilberto, Guilherme, Daniel, Matheus, Letícia, Eloir e Rosangela.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar em que medida a educação no MST manteve seu caráter de classe na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas para a Educação do Campo, apontando para as possibilidades em curso. Analisamos nosso objeto a partir de determinações históricas e conjunturais com foco nas contradições da luta de classes entre capital e trabalho num contexto em que os ajustes estruturais no modo de produção capitalista e as reformas do Estado estão articulados com as reformas educacionais. Adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. As problemáticas centrais da pesquisa são: Sob que conjuntura se moveram as disputas educacionais entre o MST, o Estado e Organismos Multilaterais? A Educação do Campo seria uma construção de consenso entre as forças? Que contradições e possibilidades se expressam nestas disputas frente ao avanço de um projeto educacional para a classe trabalhadora? Para responder as questões acima realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas a fim de analisar as determinações históricas e conjunturais e o estudo do contexto político educacional da década de 1990; analisar a educação no MST considerando sua relação com o Estado, Organismos Multilaterais e a Educação do Campo; levantar as contradições e possibilidades para a educação no MST no contexto da luta de classes. Afirmamos que a educação no MST surge da necessidade de vincular a educação, a luta pela terra, Reforma Agrária e a transformação social. Porém, a partir do I ENERA, o caráter de classe da educação no MST é subsumido à relação estabelecida entre Organismos Multilaterais e o MST, posteriormente com o Estado, resultando na normatização da política pública de Educação do Campo. Fruto da ofensiva do Estado, representado pelo governo de FHC por meio do fechamento de escolas nos assentamentos, a relação estabelecida entre frações de classes distintas possibilitou um consenso entre as forças antagônicas em torno da educação. A luta do MST pela Educação do Campo esbarra no limite do Estado burguês. Apontamos como possibilidades para uma educação da classe trabalhadora o fortalecimento do ENE e seu segundo encontro e o II ENERA como momento de análise e possibilidade de tomar rumos políticos direcionados para uma educação vinculada a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação no MST 1. Organismos Multilaterais 2. Estado 3. Educação do Campo 4. Luta de classes 5.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze how the MST education kept its class nature while relating to the state, multilateral organizations and the public policies for the rural education, pointing out the ongoing possibilities. We analyzed our object from the historical and conjunctural determinations focusing on the contradictions of the class struggle between the capital and the labour in a context where the structural adjustments in the capitalist mode of production and the state reforms are articulated with the educational reforms. We adopted as the methodological procedure the bibliographic, documentary and field research. The core issues of the research are: Under what circumstances have the educational disputes between the MST, the state and the multilateral organizations moved? Would be the rural education a consensual construction between the forces? Which contradictions and possibilities are expressed in these disputes toward the advancement of an educational project to the working class? To answer these questions a bibliographic, documentary research, and interviews were conducted to: analyze the historical and conjunctural determinations and the study of the educational-political context in the 1990s; analyze the education in the MST considering its relationship to the state, multilateral organizations and the rural education; bring the contradictions and the possibilities for the education in the MST in the class struggle context. We affirm that the education in the MST comes from the possibility of connecting the education, the struggle for the land, the land reform and the social transformation. However, from the I ENERA, the class nature of the education in the MST is subsumed to the relationship established between the multilateral organizations and the MST, and later with the state, resulting in the normalization of the public policies in the rural education. The result of the state's offensive – represented by the FHC administration by closing schools in the settlements – the relationship established between fractions of different classes has made it possible a consensus between the opposing forces around education. The MST struggle for the rural education collides in the limits of the bourgeois state. We pointed out as the possibilities for a working class education the strengthening of the ENE and its second meeting and the II ENERA as an opportunity of analysis and the possibility of taking political directions toward an education connected to the working class.

Keywords: Education in the MST 1. Multilateral Organizations 2. State 3. Rural Education 4. Class Struggle 5.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para dirigente do Setor Nacional de Educação do MST (D1).....	163
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para integrantes do Setor de Educação do MST (D2; D3).....	165
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (P)	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE - Câmara de Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONEC - Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT - Central Única dos Trabalhadores
ENE - Encontro Nacional de Educação
ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA - Estados Unidos da América
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD - Movimento dos Trabalhadores Desempregados
MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
ONG - Organizações não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação para a América Latina e

Caribe

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RA - Reforma Agrária

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TMT - Transformações no Mundo do Trabalho

UDR - União Democrática Ruralista

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULTAB - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil

UNB - Universidade de Brasília

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 O MST E A EDUCAÇÃO: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E CONJUNTURAIS	29
2.1 Algumas determinações históricas e conjunturais para a gênese do MST	29
2.2 A consolidação do MST e a educação.....	57
3 CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990: ADEQUAÇÕES AO MUNDO DO TRABALHO	69
3.1 Adequações do Estado sob o regime de acumulação flexível	69
3.1.1 A reestruturação produtiva	73
3.1.2 A reforma do Estado: novos atributos contra os trabalhadores	74
3.1.3 O Consenso de Washington	75
3.1.4 Consequências para a classe trabalhadora.....	76
3.2 Políticas educacionais dos anos 1990: adequações ao mundo do trabalho no Brasil	78
4 A EDUCAÇÃO NO MST	87
4.1 A construção da proposta de educação do MST	87
4.1.1 A necessidade da escola na luta pela Reforma Agrária.....	87
4.1.2 A proposta de educação do MST: uma educação de classe	95
4.2 O consenso em torno da Educação do Campo	102
4.2.1 A luta pela política pública de Educação do Campo	103
4.2.2 A Política Pública de Educação do Campo: luta política e a concepção impregnada na política	120
4.3 Perspectivas para a educação no MST	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE.....	161

1 INTRODUÇÃO

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (MARX, 2011, p. 25).

A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes (MARX & ENGELS, 1998, p. 09).

Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias (CHEPTULIN, 2004, p. 337-338).

O presente estudo tem por **objeto** a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em sua relação com o Estado, Organismos Multilaterais e a política pública de Educação do Campo, política que se configura a partir da década de 1990 sob as determinações do novo regime de acumulação flexível e as adequações derivadas da reestruturação produtiva do capital. A educação no MST se constitui no século XXI marcada pelo contexto histórico e conjuntural de **luta de classes**. Diante da ofensiva do capital sobre o trabalho determinada pelas novas configurações que resultam do enfrentamento entre as classes o fazer “a sua própria história”, conforme epígrafe citada acima, vai depender de determinadas circunstâncias históricas independente da vontade dos “homens” mas resultantes da intensidade da luta de classes e das contradições que movem essa luta.

Se a realidade é concebida “não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída” (CIAVATTA, 2001, p. 128), ela é resultado das contradições sociais e da luta travada entre classes sociais antagônicas. Nestes termos, Cheptulin (2004, p. 338) compreende a realidade como “o que existe realmente” e acrescenta que “a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”. Assim, entendemos por realidade a totalidade existente socialmente construída fruto de “múltiplas determinações”, logo fruto das contradições da luta de classes travadas na sociedade sob determinado modo de produção.

A possibilidade parece ser algo distinto da realidade ou que não

podem coexistir no plano do real. No entanto, para Cheptulin (2004, p. 338), “a possibilidade também tem uma existência real”. Entretanto esta existência se apresenta como “capacidade de transformar-se” em realidade, logo são “formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”. Assim, uma possibilidade deixa de existir ao passar a ser realidade, ao se realizar enquanto possibilidade transforma-se em realidade. A realidade é uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade em potencial. Desta forma Cheptulin considera que a atividade prática dos homens baseia-se na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade (CHEPTULIN, 2004, p. 338-340). No entanto, a possibilidade transforma-se em realidade sob determinadas condições propícias a esta transformação.

A luta de classes, categoria empírica de nosso estudo, é entendida aqui a partir da centralidade do modo de produção capitalista fundada na contradição entre capital e trabalho. A luta de classes se desenvolve na polarização das duas classes fundamentais e antagônicas: a classe trabalhadora e a capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 113). A última, proprietária dos meios de produção e a primeira proprietária apenas da própria força de trabalho. O lugar histórico onde as lutas são travadas se constitui no modo de produção capitalista, às circunstâncias com que as classes “se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

A educação no MST é intrínseca ao MST e sua história, os quais se colocam hoje como parte da realidade, parte da totalidade histórica socialmente construída. O MST resulta e carrega as contradições de uma sociedade dividida em classes, é fruto das lutas travadas entre as classes antagônicas. Como parte da realidade, fruto das contradições e luta de classes, carregam a possibilidade, o vir a ser que movimenta a “atividade prática dos homens” na busca de transformar conscientemente a possibilidade em realidade, visando no campo educacional a construção de um projeto para a classe trabalhadora.

Compreendemos que a formação material do MST e da educação neste Movimento são frutos das contradições inerentes à realidade do modo de produção capitalista e de luta de classes travadas entre as classes fundamentais. É que o MST representa uma fração importante da classe trabalhadora desde sua formação em luta contra o capital. Este “movimento confrontacional” (D’AGOSTINI, 2009) surge no início da década de 1980 assumindo desde já os objetivos de “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social”. A educação no MST é resultado desta luta. Surge inicialmente vinculada à uma necessidade

imediate de ter escola para as crianças estudarem. Logo o movimento atribui um caráter político à educação pautado nos objetivos gerais do MST. A educação no MST vai assumindo um caráter de classe, se configurando como uma formulação tática na luta do MST.

Determinações históricas e conjunturais de luta de classes vem configurando o MST e a educação ao longo dos últimos 30 anos. O Estado cumpre um papel fundamental em relação à luta do MST para a construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora. No entanto, é importante situar nossa compreensão em relação ao Estado o qual cumpre sua função de regular a luta de classes, manter as contradições entre as classes sob seu controle, impedindo que as classes se exterminem e atuando a favor da classe dominante.

Nossa pesquisa aponta para uma relação contraditória entre o Estado, Organismos Multilaterais e o MST, principalmente a partir do foco na luta por políticas públicas para a educação desde a década de 1990. A partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, o MST foca sua luta para a ampliação do acesso à educação. A luta dos Movimentos Sociais do campo pela educação por meio de parcerias com Organismos Multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), postulam uma educação específica para o campo que constitui uma ampliação do acesso da educação culminando na normatização da política de Educação do Campo. Um processo contraditório de luta entre os Movimentos Sociais, o Estado e Organismos Multilaterais que levou a luta pela educação para dentro do Estado por meio da normatização da política.

Sob este entendimento, nossa pesquisa se delimitou a compreender a relação da educação no MST com o Estado, Organismos Multilaterais, e a política pública de Educação do Campo, principalmente a partir da década de 1990 até a atualidade, período em que se intensifica a ofensiva do capital contra o trabalho expresso na reestruturação produtiva do capital para a nova forma de acumulação: o “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 2004, 2012) que vem se estabelecendo desde a crise do capital da década de 1970. A crise do capital acirra a luta de classes. As tensões se colocam como possibilidade de elevar a luta de classes a favor da classe trabalhadora. A exemplo disto, a emergência do MST na década de 1980.

Já na década de 1990 e 2000, estas tensões também são direcionadas à educação no MST e sua relação com o Estado, intermediada pelos Organismos Multilaterais e a construção da Educação

do Campo. O que nos levou às seguintes questões: **Sob que conjuntura se moveram as disputas educacionais entre o MST, o Estado e Organismos Multilaterais? A Educação do Campo seria uma construção de consenso entre as forças? Que contradições e possibilidades se expressam nestas disputas frente ao avanço de um projeto educacional para a classe trabalhadora?**

A problemática levantada parte da trajetória do pesquisador como militante do MST no período de 1999 até os dias atuais. Boa parte deste período da militância, inclusive atualmente, com atuação no setor de educação do MST. O trabalho como professor de escolas de assentamentos da Reforma Agrária possibilitou conhecer alguns elementos que compõe a realidade das escolas e, por fim, como diretor de uma destas escolas no período de 2009 a 2012, onde nos deparamos com várias contradições na tentativa de construir na escola um projeto educacional voltado aos interesses da classe trabalhadora, vinculado à educação no MST. Esta experiência evidenciou de maneira mais acentuada a intensidade da luta de classes também na escola.

Esta trajetória influenciou decisivamente para estudar a educação no MST. Se de um lado ela enriquece as possibilidades de análise, por outro coloca a necessidade de tomar distanciamento do objeto estudado para melhor compreendê-lo. Acreditamos que este distanciamento do objeto possibilita uma abordagem para além da militância, o que nos levou a buscar uma abordagem acadêmica. A partir da academia, principalmente por meio dos estudos e debates realizados no Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT), podemos problematizar nossa compreensão sobre a educação no MST, instigando a perceber as contradições que se expressam como fruto das transformações no mundo do trabalho.

Também na academia, a partir do balanço da produção do conhecimento sobre a educação no MST, identificamos que várias pesquisas apontam para a relação entre a educação no MST, o Estado e a Educação do Campo. Oliveira (2013) entende que por intermédio da relação contraditória entre Estado e MST foi possível avançar no campo da educação, destaca a importância e a emergência das lutas por ocupações de escolas atreladas às ocupações de terra, por meio da luta por políticas públicas permanentes para a Educação do e no Campo no Brasil como direito social. Ao tratar da educação do MST, Oliveira (2013) entende esta como sendo a Educação do e no Campo, articulada pelo MST e que, ademais, “se insere na proposta de emancipação humana utilizando a educação como meio para transformação” (OLIVEIRA, 2013, p. 218). Cabral (2011), atribui ao caráter inicial da Educação do Campo a

radicalidade da luta pela superação do capitalismo. A autora vê a Educação do Campo como continuidade, sem rupturas importantes, da proposta de educação do MST e conclui que a luta por uma Educação do Campo se apresenta enquanto possibilidade real de confronto com a proposta educacional do capital.

No entanto, nos parece que o tema ainda necessita de aprofundamento de estudos para avançar em sua compreensão. Há outras pesquisas¹ com aporte crítico à Educação do Campo e que a colocam em uma outra relação com a educação do MST, na sua relação com o Estado e as políticas e projetos educacionais. Porém, compõe um quadro significativamente menor no campo das pesquisas sobre a proposta de educação do MST, a Educação do Campo e o Estado.

Segundo Oliveira e Dalmagro (2014, p. 107) a Educação do Campo se define pelo recorte geográfico na medida em que escondem-se os propósitos de classe. Para D'Agostini (2009, p. 23), a Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado, que objetiva, em síntese, “educação como segurança e alívio da pobreza”. D'Agostini (2012, p. 464), afirma que a Educação do Campo é fruto da luta aportada pelo MST, no entanto há uma diferenciação em relação a esta, tornando-se “cada vez mais eclética e complexa.” Vendramini (2010, p. 134) aponta para uma negação do caráter classista na Educação do Campo e a “afirmação da cultura, da identidade e da diferença”, o que revela uma “realidade em si” em detrimento da “conexão entre o geral, o específico e o particular”, ocasionando a “negação do trabalho”. Vemos em Titton (2010, p. 167), que a Educação do Campo se colocou como uma estratégia por parte do MST para avançar nas conquistas de políticas públicas obtendo avanços neste campo. Contudo este processo freou o debate teórico pedagógico voltado a uma educação de classe.

A formação acadêmica do pesquisador realizada no âmbito do ensino público por meio de parcerias com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para o curso de graduação e com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o curso de especialização, ambas por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como enquanto militante do MST por intermédio de cursos informais de formação, influenciaram na escolha dos referenciais teóricos que foram sendo exigidos pelo processo de pesquisa. O estudo e debates realizados no TMT, bem como as disciplinas cumpridas durante o curso de mestrado, também contribuíram para a escolha do referencial.

¹ Dentre as pesquisas destacamos: D'Agostini (2009, 2012); Vendramini (2010, 2013); Oliveira e Dalmagro (2014); Titton (2010); Souza (2013).

Estes elementos da trajetória foram decisivos à nossa problemática e possibilitaram o levantamento da **hipótese** de que a tática empreendida pelo MST na luta pela Educação do Campo representa um consenso entre frações de classes antagônicas a partir do I ENERA e a subsunção do caráter de classe expresso na educação do MST pela especificidade da Educação do Campo. A partir do momento em que há um afastamento em relação aos princípios da proposta de educação do MST como uma educação de classe e uma aproximação ao Estado por meio da política pública de Educação do Campo, tende a uma reformulação tática sinalizando à necessidade de um reposicionamento de classe.

Delimitamos como **objetivo** analisar em que medida a educação no MST manteve seu caráter de classe na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas para a Educação do Campo, apontando para as possibilidades em curso.

A partir do objetivo geral, elaboramos os seguintes **objetivos específicos**: compreender as principais determinações históricas e conjunturais que propiciaram o surgimento do MST e da educação no MST, como um movimento de classe que luta pela Reforma Agrária e pela transformação social; analisar o contexto político educacional a partir da década de 1990 e as adequações ao mundo do trabalho no Brasil; analisar a trajetória da educação no MST considerando sua relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas de Educação do Campo; apontar as potencialidades da educação no MST frente a atual conjuntura e à educação da classe trabalhadora.

A fim de alcançar os objetivos propostos, responder a questão orientadora da dissertação e verificar a hipótese, foram desenvolvidas pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica compreendeu os estudos teóricos que permitiram apreender um conjunto de categorias e conceitos como instrumentos de pensamento para a apreensão da realidade, enfocando para as categorias realidade e possibilidade, contradição e luta de classes. Essas categorias, previamente desenvolvidas no início desta introdução, são base para a análise das etapas em que se desdobram a pesquisa bibliográfica: a origem do MST e da educação no MST e as determinações históricas que condicionam tal movimento; o contexto político e educacional da década de 1990; e a educação no MST.

A pesquisa bibliográfica consta ainda do estudo de teses, dissertações e artigos científicos, os quais buscamos por meio do levantamento das publicações nas bases de dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

(CAPES), *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, Banco de Teses e Dissertações das Universidades Federais da Bahia e de Santa Catarina, da Universidade Estadual de Maringá e da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), e no Portal Domínio Público. Das publicações levantadas, elencamos aquelas que tinham como foco de análise a educação no MST e a Educação do Campo. Selecionamos 05 teses: Araújo (2007), D’Agostini (2009), Dalmagro (2010), Titton (2010) e Santos (2011). 03 dissertações: Anhaia (2010), Cabral (2011) e Oliveira (2013). Selecionamos também 07 artigos: Vendramini (2010), D’Agostini (2012), Souza (2013), Vendramini (2013), D’Agostini e Vendramini (2014), Jesus, Rosa e Bezerra (2014), Oliveira e Dalmagro (2014).

A pesquisa documental foi organizada da seguinte maneira: seleção e análise de documentos sobre a origem do MST e da educação no MST; documentos resultantes do I ENERA (1997) e da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (1998); documentos do MST sobre a pedagogia socialista. Os principais documentos utilizados foram: Caderno de Educação nº 8; Caderno de Educação nº13; Normas Gerais do MST; as publicações dos cadernos Por Uma Educação Básica do Campo do número 01 ao 07; e cartas resultantes da I Conferência de 1998.

Para a pesquisa de campo foram entrevistados um dirigente do setor nacional de educação do MST e duas integrantes da coordenação nacional do setor de educação, todos militantes históricos do setor de educação do MST com atuação estadual e nacional. Os três entrevistados foram escolhidos por serem lideranças do MST que participaram de todo o processo de construção da educação no MST, das origens à atualidade. Também realizamos entrevista com um professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), devido a sua atuação histórica na construção da Educação do Campo e sua relação próxima com o MST. A entrevista com o professor da universidade, identificado na pesquisa como (P), foi presencial, gravada e transcrita. Devido a impossibilidade de realização de entrevista com o dirigente do setor nacional de educação do MST, identificado na pesquisa como (D1), foi realizado um questionário enviado e respondido via e-mail.² Outra entrevista com a integrante do setor de educação do MST, identificada na pesquisa como (D2), foi realizada por vídeo conferência pelo *Skype*, sendo gravada e

² Nos primeiros contatos o entrevistado enviou alguns textos e algumas pesquisas que de certa forma sanaram algumas questões do roteiro. Por isso, a entrevista acabou resultando em um roteiro diferenciado em relação às outras entrevistas feitas com membros do setor de educação do MST.

transcrita. A última entrevistada, também do setor de educação do MST, identificada na pesquisa como (D3), concedeu a entrevista por telefone, sendo possível gravar e transcrever. As questões foram organizadas previamente em roteiros semiestruturados, os quais constam nos apêndices desta dissertação.³

As entrevistas tiveram por objetivo investigar e identificar a compreensão de pessoas/dirigentes que participaram da trajetória de construção da educação no MST; da trajetória da formulação da Educação do Campo; da relação entre a educação no MST, o Estado e Organismos Multilaterais; e das possíveis perspectivas que se apresentam a partir da realidade da educação no MST frente a atual conjuntura.

Vários elementos da pesquisa documental e de campo não foram tratados nesta dissertação devido às limitações de tempo e do preparo do pesquisador. No entanto, consideramos que foi possível identificar questões comuns ao tema proposto alcançando os objetivos traçados para a pesquisa de campo e documental.

Organizamos a apresentação de nosso estudo em três seções. Na primeira, buscamos uma aproximação de elementos históricos e conjunturais que possibilitaram o surgimento do MST no cenário político e econômico a partir das contradições da luta de classes. Da mesma forma buscamos demonstrar que o surgimento da educação no MST está intrinsecamente vinculado às necessidades geradas pelo contexto da luta de classes e aos objetivos de luta do MST. Vimos que o MST é fruto de determinações resultantes do enfrentamento histórico entre capital e trabalho. Surge e se consolida nacionalmente como uma fração de classe resultante das contradições do avanço do capital sobre o trabalho. Apresentamos, por meio de elementos dos Congressos Nacionais do MST e de dados atuais, inclusive sobre a educação, a dimensão alcançada pelo MST em seus 30 anos de existência.

Partimos, na segunda seção, do contexto de crise do capital da década de 1970 analisando as transformações no mundo do trabalho derivadas da crise. Seguimos com considerações acerca das características do novo regime de acumulação flexível e as consequências para a classe trabalhadora. Buscamos compreender como essas configurações econômicas e políticas afetam a educação pública a partir de políticas consoantes com a implementação do novo regime e o papel desempenhado por Organismos Multilaterais e bancos internacionais na disseminação das políticas educacionais mundo a fora. Por fim,

³ Havia intenção de entrevistar mais uma dirigente do setor nacional de educação, porém ela não concedeu entrevista.

apresentamos os direcionamentos gerais da política geral e das diretrizes internacionais para as reformas no campo educacional assumidas pela política pública de Educação do Campo.

A partir da terceira seção, apresentamos uma análise da trajetória da educação no MST. Iniciamos enfatizando sua vinculação com os objetivos de luta do MST e o caráter de classe expresso nas primeiras formulações. Seguimos problematizando a relação contraditória entre o MST e Organismos Multilaterais (UNESCO e UNICEF) expressos inicialmente com o Prêmio Itáu/Unicef (1995) e a parceria para a realização do I ENERA (1997) e I Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998). Analisamos a relação entre o MST e o Estado a partir da luta pela política de Educação do Campo e as consequências a partir da normatização da política. Também buscamos apontar possibilidades e/ou perspectivas de futuro para a educação no MST. Por fim, estão as considerações finais possíveis.

Com o presente texto de crítica, pretendemos contribuir com o MST para uma análise da educação a fim de pensar a necessidade de um reposicionamento de classe para a educação.

2 O MST E A EDUCAÇÃO: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS E CONJUNTURAIS

Ao longo da história, a classe trabalhadora concretizou várias formas de organização na luta contra o modo de produção capitalista, buscando a hegemonia no campo da luta de classes. Uma das formas de organização dos trabalhadores emerge no final da década de 1970 e início de 1980 imbricados na luta pela terra. Fatores históricos conjunturais de ordem econômica, política e sociais possibilitaram a emergência da luta dos trabalhadores e do MST em tal período.

A fim de compreender os condicionantes que levaram a formulação da educação no MST, buscaremos fazer um movimento sobre alguns dos principais elementos da história que marcaram a organização dos trabalhadores no Brasil, por compreendermos que este é fruto, como já dissemos, de contradições surgidas a partir dos antagonismos das classes expressas em diferentes momentos políticos e econômicos. Assim, conforme Gramsci (2007, v. 3, p. 87) é necessário considerar o quadro global de todo conjunto social e estatal, bem como as interferências internacionais.

Desta forma, acreditamos ser possível uma aproximação dos elementos que compõe a vinculação do MST e sua proposta de educação no cenário político e econômico, no campo da lutas de classes, que o condicionaram ao surgimento em determinado período histórico sob determinadas condições materiais.

2.1 Algumas determinações históricas e conjunturais para a gênese do MST

A materialidade hoje presente no campo brasileiro resulta de uma história colonial que se insere no moderno sistema capitalista mundial que toma formas distintas, verdadeiras *metamorfoses* do capital, mantendo sua essência na lógica da predominante dominação na relação capital/trabalho. Ensaios fundamentais, estratégias de acúmulo de forças no campo da luta de classes expressam o movimento histórico, as contradições e as possibilidades no aparente impossível: a superação do capital.

Os resultados da luta de classes até então expressam a capacidade própria do capital em se autoajustar para prolongar o seu domínio sobre o trabalho. A sociedade se encontra subjugada e determinada, nos diversos aspectos, sob a égide do capital. No entanto, não pode haver uma condição absoluta e eterna. Os germes do novo estão postos e se revelam

timidamente, num movimento de negação e superação. O MST e sua proposta de educação são parte desta negação, são germes que revelam a contradição posta na sociedade do capital.

A fim de situarmos a educação no MST, teremos como ponto de partida a compreensão de como o MST e sua proposta de educação emergem no contexto sócio histórico e conjuntural da luta de classes no Brasil. Iniciamos uma aproximação principalmente a partir de Prado Júnior (1966, 2004a, 2004b) e Fernandes (2006).

Para Prado Júnior (2004b) houve um sistema colonial brasileiro, sistema de moldes pré-capitalistas que perdurou do início da colonização até o final da Segunda Guerra Mundial. No pós-Guerra, segundo o autor, o país mergulhou definitivamente no sistema capitalista. Assim, o Brasil se constitui no bojo do capitalismo, o sentido da colonização brasileira é, portanto, parte integrante de um projeto internacional de expansão do capitalismo mercantil. A colonização brasileira não é simplesmente a vinda dos portugueses ao Brasil, é uma parcela de uma “empresa” muito mais vasta e mais extensa que é a expansão mercantil do capitalismo no qual o Brasil se torna parte desde seu início.

Para Prado Júnior (2004a), a grande propriedade rural se formou na base da exploração comercial em larga escala e realizada com o braço escravo introduzido juntamente com essa exploração. A política econômica de colonização do Brasil caracterizou-se por uma formação voltada a produção de “alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância” a fim de exportar para a metrópole. O que caracteriza a agricultura no Brasil colônia é a “grande propriedade monocultural trabalhada por escravos” (PRADO JÚNIOR, 2004a, p. 119). Assim, foram características da nossa agricultura: a escravidão, o latifúndio, a monocultura e a produção voltada para o mercado externo.

No que se refere às relações de produção existentes no Brasil em seu período colonial e imperial, considerando os modos de produção existentes no período, as interpretações são variadas e distintas. Temos a tese do feudalismo, defendida por Guimarães (1977) e Borges (2005); a tese do modo de produção escravista de Sodré (1976); a tese capitalista de Prado Júnior (1966, 2004a e 2004b) já referida anteriormente, Simonsen (1957), Furtado (2004) e Frank (1980).

Guimarães (1977), Borges (2005), consideram que as primeiras formas de organização fundiária no Brasil calcaram relações no campo, a partir do sistema de capitâneas, com caráter eminentemente feudal. A base para tal consideração era tratada pelos autores devido a autossuficiência produtiva das capitâneas, as características e organização da divisão das terras. Sodré (1976) defende a existência no Brasil colonial de uma linha

evolutiva dos modos de produção, incluindo o escravismo e defendendo, inclusive, um passado feudal para o Brasil, uma passagem feudal entre o trabalho escravo e o assalariamento livre.

Embora não possamos desconsiderar a presença de outras relações de produção na história colonial e imperial brasileira, nos parece sólida a evidência de que a questão agrária brasileira tenha emergido no campo das relações de um capitalismo mercantil defendida por Prado Júnior (1966, 2004a e 2004b) como relação hegemônica. Podemos constatar que os modos de produção se relacionam em diferentes contextos históricos mantendo a prevalência de um, hegemonicamente, sobre os demais⁴. As formas de propriedade e o sentido da produção agropecuária no Brasil são, “em sua essência e fundamentalmente, capitalista” (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 166).

Note-se que tal constatação defendida por Caio Prado Junior não é consensual no campo das análises que se debruçam sobre este tema. No entanto, ao considerarmos que o desenvolvimento da economia mercantilista da metrópole portuguesa não prescindia da acumulação primitiva de capital, que impunha-se como exigência ao desenvolvimento mercantil, a constituição de um modo de produção distinto que gerava um misto entre a monocultura agroexportadora, a propriedade latifundiária e relações de trabalho assentadas no modelo escravista, pode ser um meio de se alcançar este fim, a acumulação de capital⁵. Desta forma, compreendemos que a questão agrária brasileira nasce no berço do capitalismo mercantilista, que mesmo perpassado por outras relações de produção, a condição hegemônica esteve, desde já, imbricados a acumulação primitiva de capital. Tal constatação é fundamental para desvelarmos questões do ponto de vista histórico anterior ao tempo de Prado Júnior bem como posterior a seu tempo. Isto implica diretamente nas formulações táticas de classe na luta entre capital e trabalho. Também traz implicações no âmbito da questão agrária.

Podemos perceber em Mattei (2012, p. 16) essa relação histórica sob três aspectos relacionados. Conforme já mencionado, o caráter exploratório da colonização centrava-se na propriedade privada da terra e no uso do trabalho escravo como características econômicas prevalecentes. Os aspectos da propriedade privada da terra permanecem

⁴ Encontramos hoje determinadas e específicas relações de produção da vida que nos remetem a outros modos de produção: relações primitivas, trabalho escravo, relações com algumas características feudais e relações tipicamente capitalistas.

⁵ O próprio sistema de escravidão era uma relação comercial mercantil.

na atualidade acrescido ao uso da força de trabalho livre assalariada. A principal característica da colônia era a produção do excedente para a exportação, resultando num sistema produtivo caracterizado pela exploração agrícola em larga escala e monocultural. Ora, esse aspecto econômico agrícola da colônia prevalece na realidade atual exercendo forte influência no modo de produção.⁶ Segundo Mattei (2012, p. 17) a evolução industrial não alterou a lógica produtiva nacional, a qual continua subordinada às grandes empresas.

Dominação e subordinação são marcas históricas características das relações sociais e de trabalho no Brasil. Ainda segundo Mattei (2012, p. 17), as relações de trabalho escravocratas, além de revogarem quaisquer teses de “restos feudais”, caracterizam a marca da dominação que perpassa a história e se consolida nas relações entre capital e trabalho sob o jugo do capital. Em decorrência dessas relações, a vida social continua subjugada “pela materialidade subordinada”. Disto derivam as relações sociais que marcam a organização social brasileira.

Outro aspecto abordado pelo autor é a esfera política como espaço de perpetuação das relações de dominação. A caráter de exemplo, podemos perceber que as formas em que proclamou-se a independência do Brasil em 1822 e a abolição da escravidão em 1888 pela lei Áurea, se deram por meio de “acordos” políticos dentro da “cúpula” dominante que exercia o poder econômico, pressionados pelas lutas sociais do período. Ou seja, a classe que é economicamente dominante é, ao mesmo tempo, dominante na estrutura política ou superestrutura. Tal relação de dominação exercida ao longo de nossa história mantém um fio condutor, uma estrutura geral e particular. Geral por se estender no período histórico da colônia ao capitalismo em sua fase atual mais desenvolvida; particular por ser característica *sui generis*⁷ do capital.

Note-se que a extinção do regime de apropriação de terras por meio da “Lei das Sesmarias” foi impulsionado a partir do rompimento entre colônia e metrópole em 1888 com a “independência” da colônia Brasil. A superação do instrumento normativo referente à organização da posse de terra durante o período colonial foi substituído pela Lei de Terras de 1850. Esta lei foi importante para impulsionar o Brasil no processo de acumulação de capital, cumprindo com a necessidade de alterar as relações de trabalho, de escravo para “livre”, sem modificar as estruturas agrárias de posse privada da terra.

⁶ Segundo Oliveira e Dalmagro (2014, p. 100), 84% da produção agropecuária no Brasil já está concentrada em pouco mais de 5% dos estabelecimentos.

⁷ Forma única em seu gênero.

A Lei de Terras cumpre com outro requisito fundamental para elevar as relações de produção pré-capitalistas no Brasil às relações sociais de produção capitalistas. Com a Lei, a terra passa a ser uma mercadoria, a posse da terra fica legalmente vinculada às condições de aquisição por meio das relações de compra. Com a propriedade fundiária instituída, evidencia-se considerável contingente populacional proprietários apenas de sua força de trabalho, na condição de “livres” para ou vendê-la ou padecer na condição de não-proprietários dos meios de produção da vida. Tais medidas levaram a reforçar a inserção do Brasil no processo de acumulação de capital.

A partir da década de 1930 é singular o aprofundamento do Brasil nas relações de produção capitalistas. A exportação de produtos agrícolas e a importação de máquinas é característico deste período. Há considerável alteração nos padrões de reprodução do capitalismo que, em consequência, alteraram a infraestrutura produtiva agropecuária. Com isso, a demografia do campo sofre transformações expressivas. Há uma inversão populacional entre campo e cidade. O campo é esvaziado. Entre 1930 a 1950, em torno de 70% da população brasileira vivia no campo. Entre 1960 e 1980, apenas 30% (PALMEIRA, 1989)⁸.

Cabe destacar, com base em Caio Prado, que o processo de industrialização do Brasil não foi prejudicado ou entravado pela estrutura agrária tradicional. Segundo o autor, a produção industrial brasileira apresentou um desenvolvimento de seu nível tecnológico e de sua capacidade produtiva. Isso revela que, de forma geral e predominantemente, não houve “oposição política” considerável entre o imperialismo e a burguesia brasileira. A burguesia brasileira, ao lado do latifúndio são aliados da burguesia imperialista/monopolista.

Assim, a questão agrária brasileira já assume, no período colonial, elementos que a configuram na atualidade, por características como latifúndio, monocultura, exportação e a precarização da força de trabalho, presentes hoje no agronegócio. A formação social brasileira carrega germes do que viria a ser o MST mais de 400 anos depois.

Destas prerrogativas podemos considerar alguns pontos fundamentais à nossa análise no que pese as formulações táticas de classe na luta entre capital e trabalho e as implicações no âmbito da questão agrária brasileira.

Analisando do ponto de vista histórico e de estratégia de lutas

⁸ Embora consideramos estes dados em nossa pesquisa, compreendemos que os dados em relação a população urbana e rural são questionáveis. Os dados expressam mais questões políticas que fatos.

galgadas pela classe trabalhadora, contida na tese defendida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a partir dos anos de 1930, Sodré (1984) aponta que contrariamente ao que aconteceu na Argentina e no Uruguai, onde o Partido Comunista surgiu da cisão de antigos partidos socialdemocratas e do desmembramento de correntes marxistas, o PCB surgiu do sindicalismo revolucionário; instituiu-se pelas irradiações do movimento comunista internacional e “se constituiu assim sobre uma firme base proletária, mas se processou também no calor dessa luta ideológica, o qual era o reflexo, no Brasil e segundo as condições brasileiras, da luta ideológica travada no plano mundial pela III Internacional” (SODRÉ, 1984, p. 46).

A III Internacional Comunista⁹ faz uma avaliação sobre o contexto internacional e aplica essa avaliação para todos os países, unificando a todos os países coloniais, semicoloniais e semi-independentes, com o objetivo de propor uma estratégia política comum a todos. Considerando que, naqueles países coloniais, semicoloniais ou semi-independentes da América Latina, inclusive o Brasil, não encontrava-se

um desenvolvimento apreciável, eles se encontrariam, de acordo com o esquema geral adotado, em transição do feudalismo para o capitalismo. A sua etapa revolucionária seria, portanto, sempre dentro do mesmo esquema consagrado, o da revolução “democrático-burguesa”, segundo o modelo leninista relativo a Rússia czarista, também país atrasado, do ponto de vista capitalista, e ainda emergindo dos remanescentes do feudalismo para o capitalismo (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 46).

⁹ A III Internacional, sob a liderança de Lênin, estrutura seus estatutos partindo da diferença qualitativa com respeito a suas predecessores, o de aspirar a ser um partido mundial – uma organização proletária democraticamente centralizada. Os estatutos da III Internacional (aprovados no II Congresso, em 1920) iniciam em seu prólogo reivindicando a tradição da Primeira Internacional mas – no lastro da capitulação da Segunda Internacional, a guerra imperialista e a revolução proletária na Rússia – acresce que esta nova Associação Internacional de Trabalhadores que “combate pela abolição o capitalismo e a instauração do comunismo” deve ter “uma organização fortemente centralizada” (BARROS, 2005).

No livro *A Revolução Brasileira*, Prado Júnior (1966) enfrenta as teses problemáticas do PCB, faz a crítica aos “restos feudais” e a tática de aliança anti-latifundiária e anti-imperialista, que se constituía na revolução democrático-burguesa.

Caio Prado Júnior alerta justamente a desconsideração, por parte de tal estratégia, das singularidades, particularidades das colonizações realizadas mundo a fora.

É um enfocamento falseado e arredado da realidade brasileira, porque se perde em abstrações inspiradas em modelos apriorísticos, que tem impedido a elaboração de uma teoria adequada da revolução brasileira, capaz de orientar e encaminhar os fatos de maneira verdadeiramente consequente e fecunda (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 20).

Se pegarmos o Stalinismo do ponto de vista teórico, para facilitar a compreensão das estratégias da III Internacional¹⁰ – a qual se baseia neste, significa uma redução do conceitual da obra marxiana e marxista, uma simplificação brutal desse conceitual sob a alegação da emergência em propagar tais conceitos a massa de trabalhadores.¹¹ Gramsci (2001), no caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia, ao criticar Nikolai Bukharin¹², desencadeia uma pesada crítica ao economicismo e ao marxismo vulgar decorrentes da III Internacional, alertando para os riscos da simplificação.

O PCB, seguindo orientações da III internacional, acreditava, a partir da década de 1930, que a evolução das sociedades humanas estão

¹⁰ A respeito das estratégias da III internacional ver: PROGRAMA da Internacional Comunista: Adotado pelo VI Congresso Mundial Moscovo, 1 de Setembro de 1928. 2010. Disponível em: <<http://www.hist-socialismo.com/docs/ProgramaIC1928.pdf>>

¹¹ A esse respeito ver: Georg Lukács G. LUKÁCS, “Carta sobre o Stalinismo”, in Revista Temas 1, Grijalbo, São Paulo, 1977

¹² O leitor de Gramsci não vai encontrar no caderno 11 Nikolai Bakharin, justamente porque ao tratar deste autor, Gramsci refere-se a sua obra *A teoria do materialismo histórico*. Manual popular de sociologia marxista, a qual foi publicada em Moscou no ano de 1921. Tal referência está localizada em Notas ao texto, nota número 18 (GRAMSCI, 2001, p. 460).

baseadas num processo histórico no qual se atravessam determinadas etapas para chegar ao socialismo, quais sejam os modos de produção primitivo, asiático, escravista, feudal e capitalista. O projeto político programático que se colocava era a necessidade de desenvolver o capitalismo no Brasil, o qual estava bloqueado pelo predomínio do latifúndio improdutivo que, segundo o PCB era uma herança feudal que aprisiona os trabalhadores, prende por dívidas, coloca em condições de dependência pessoal. Esse latifúndio improdutivo que obstaculiza a industrialização brasileira e o imperialismo que, associados a grande propriedade latifundiária de exportação, impedem um processo de industrialização genuinamente nacional, que seja capaz de fazer a generalização do trabalho “livre” e a implantação de uma democracia burguesa da igualdade formal e, a partir disso, com uma classe operária formada e em melhores condições, seria possível o passo da revolução socialista.

Para Prado Júnior (1966), o fato de considerar o latifúndio e o imperialismo como empecilhos para a revolução “democrático-burguesa”¹³, caracterizou esta etapa da formação social brasileira como uma forma de luta “agrária”, “antifeudal” e “anti-imperialista”. Agrária, segundo Prado Júnior, por se contrapor aos “restos feudais” que se apresentariam na estrutura agrária tradicional, anti-imperialista porque oposta as grandes potências capitalistas (1966, p. 46).

A esperada aliança entre a burguesia nacional e o proletariado, devido as contradições postas entre a burguesia nacional, o latifúndio e o imperialismo, teve explicitada sua impossibilidade com o golpe civil militar de 1964, quando a burguesia nacional e o latifúndio aliam-se ao imperialismo contra a classe trabalhadora. Para Prado Júnior, “[...] as graves distorções observadas na interpretação da realidade política, econômica e social brasileira contribuíram para os erros que vinham sendo cometidos desde longa data na ação política da esquerda, e que levaram afinal ao desastre de 1º de abril” (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 23).

A história enfim deu razão aos críticos desta tese do PCB, e nos

¹³ Vejamos como Prado Júnior (1966) descreve a revolução democrático-burguesa: “Revolução essa a que se trataria, na mesma ordem de ideias, de ir aproximando e afeiçoando as instituições do país, e ajustando assim os fatos com a finalidade de alcançar um modelo preestabelecido. Nada há de mais irreal e impraticável que isso. A teoria da revolução brasileira, para ser algo de efetivamente prático na condução dos fatos, será simplesmente – mas não simplisticamente – a interpretação da conjuntura presente e do processo histórico de que resulta” (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 15).

revela a importância da compreensão histórica para a composição tática de luta. Trata-se aqui de afirmar que a interpretação da realidade de forma equivocada pode levar a condução da luta de classes de forma equivocada. Não se trata aqui de idealismo, mas o reconhecimento de que a teoria pode tornar-se força material, ou nas palavras de Marx (2010, p 151), “a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”, como hegemônico no direcionamento da luta de classes.

Uma segunda questão, e que está diretamente relacionada com a primeira diz respeito a forma em que se define o imperialismo. Lênin (1979, p. 89), expressa sua preocupação em relação a formulações equivocadas sobre o imperialismo por meio da “opinião de economistas *burgueses*”¹⁴ mas, principalmente em relação a K. Kautsky (1854-1934)¹⁵. Segundo Lênin, Kautsky “ergueu-se resolutamente contra as ideias fundamentais contidas na nossa [de Lenin] definição de imperialismo” (1979, p. 89). A tese defendida por Kautsky via o imperialismo como produto do capitalismo industrial em seu pleno desenvolvimento, consiste na tendência que tem cada nação capitalista industrial para anexar ou submeter regiões agrárias, o que, segundo Lenin, a parte *política* da definição de Kautsky se resume em que “o imperialismo é uma tendência para anexações”. No entanto o que interessa realmente é que “o que é característico do imperialismo não é de modo algum o capital industrial mas justamente o capital financeiro” (LÊNIN, 1979, p. 90).

Em uma outra passagem, Lênin descreve o que entende por capital financeiro. “Concentração da produção tendo como consequência os monopólios; fusão, ou interpenetração dos bancos com a indústria, eis a história da formação do capital financeiro e o conteúdo desta noção” (1979, p. 46). Ou seja, a fusão do capital industrial com o capital bancário, ou ainda, a expressão do capitalismo monopolista plenamente desenvolvido. A consolidação dos monopólios segue algumas fases descritas por Lenin e que vem a culminar, seu pleno desenvolvimento, com a transformação do capitalismo em imperialismo.

Para Lênin, o desenvolvimento da livre concorrência teve seu auge no período de 1860-1880, os monopólios “aparecem apenas a título excepcional” após a crise de 1873. O pleno desenvolvimento dos

¹⁴ Grifos do autor.

¹⁵ “Principal teórico marxista da época, conhecida por II Internacional” (LENIN, 1979, p. 89). Economista, historiador e socialdemocrata alemão, nascido em Praga, em 16 de outubro de 1854. Um dos dirigentes da socialdemocracia alemã e da II Internacional.

monopólios ocorre a partir da “expansão do fim do século XIX e a crise de 1900 a 1903”, tornando-se “uma das bases de toda vida econômica. O capitalismo se transformou em imperialismo” (LÊNIN, 1979, p. 22).

Diferentemente de Kautsky que vê o imperialismo como um entrave para o desenvolvimento do capitalismo, logo da revolução, para Lenin, o imperialismo é imprescindível para a generalização das relações capitalistas de produção. Tal compreensão em relação ao imperialismo nos remete a questão anterior relacionada as formulações táticas de classe. Ou seja, para Kautsky, a revolução tratava-se de uma revolução nacional, incorrendo a mesma lógica da III Internacional e do PCB aqui já referida.

Nos falta saber das características deste “capitalismo atual” em relação ao “velho capitalismo”. É Lênin que explica isto. “O que caracterizava o antigo capitalismo, onde reinava a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo atual, onde reinam os monopólios, é a exportação de *capitais*” (1979, p. 60. Grifos do autor).

A partir da crise de 1900, o que passa a figurar, não mais como tendência, é a exportação de capitais, processos produtivos inteiros são exportados resultando, segundo Lênin, na elevação das taxas de lucro.

Enquanto o capitalismo continuar capitalismo, o excedente de capitais será afetado, não para elevar o nível de vida das massas de um dado país pois daí resultaria uma diminuição de lucros para os capitalistas, mas para aumentar estes lucros, mediante exportação de capitais para o estrangeiro, para os países subdesenvolvidos (LÊNIN, 1979, p. 61).

Fato que leva ao que Lênin considera como a partilha de áreas de influência para onde os capitais são exportados. Ou seja, uma das características do imperialismo é a “formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si” (LÊNIN, 1979, p. 88). Uma verdadeira luta travada entre grandes capitalistas por território.

As crises são parte motora do desenvolvimento do capital. Isto porque o capital apresenta uma contradição fundamental: a constante ampliação e socialização da produção é acompanhada da apropriação privada do produto. Contradição que leva a: 1) concentração e centralização do capital; 2) expulsão da força de trabalho criando um

maior número de trabalhadores desempregados; 3) ampliação da pauperização absoluta e relativa, e 4) uma tendencial queda da taxa de lucro (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 181). Para superar as crises, como a de 1900, o capital precisa se reestruturar produtivamente. Segundo Iasi (2013), a exportação de capitais revela que há uma queda tendencial na taxa média de lucro. Iasi nos ajuda a entender que: “As exportações de capitais revelam uma determinação mais profunda que é aquilo que Marx denominou de “queda tendencial da taxa de lucro” (Marx, s/d, livro III, vol. 4: 242) e, mais precisamente, uma das contratendências para enfrentá-la” (IASI, 2013, p. 06).

Essa queda tendencial da taxa média de lucro leva o capital à crise e faz com que este se reestruture para barrar ou anular a queda da taxa média de lucro, pois segundo Oliveira (2003, p. 105), “a estruturação da expansão monopolística requer taxas de lucro elevadíssimas”. Isso nos remete à formulação de Marx sobre a lei da tendência declinante da taxa de lucro, onde expõe as contratendências desta lei.

Marx (1983, p. 266 a 276) sugere seis fatores contrários a lei da tendência declinante da taxa de lucro¹⁶ que apresentamos de forma sintética:

1) Aumento do grau de exploração do trabalho. Ocorre, segundo Marx, por meio do prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho, permitindo extrair mais valor ao consumir a mercadoria força de trabalho;

2) Redução dos salários. Operacionalizam-se diferentes e diversas formas para pagar menos ao trabalhador.

Os fatores 1 e 2 referem-se ao comportamento da taxa de mais-valia relativa (produzir mais com menos tempo por meio de métodos de intensificação do trabalho –) e mais-valia absoluta (prolongamento da jornada de trabalho e/ou diminuição do salário). Estes dois fatores estão relacionados com a força de organização dos trabalhadores ao longo da história (sindicatos, movimentos, etc.).

3) Baixa de preços dos elementos do capital constante.

Em suma, o mesmo desenvolvimento, que aumenta

¹⁶ Ao analisar a lei geral da queda da taxa de lucro, Marx considera a dificuldade em que os economistas tem passado para entender porque a queda da taxa de lucro não é maior e mais rápida. Chega a prerrogativa de que deve haver “fatores adversos” à lei geral que “estorvam e anulam” seu efeito, “conferindo-lhe apenas o caráter de tendência. Aqui reside a qualificação atribuída à baixa da taxa geral de lucro como tendência à baixa (MARX, 1983, p. 266).

a quantidade de capital constante em relação ao variável, diminui o valor de seus elementos, em virtude da produtividade acrescida do trabalho, e por isso impede que o valor do capital constante, embora crescendo sem cessar, cresça na mesma proporção do volume material, isto é, do volume dos meios de produção postos em movimento pela mesma quantidade de força de trabalho (MARX, 1983, p. 271).

Os elementos do capital constante (maquinários, matéria prima, instalações) sofrem baixas no preço e se configuram como uma contratendência a lei de queda da taxa de lucro.

4) Superpopulação relativa. Está, em partes, relacionada com a redução de salários proporcionado pelo aumento do exército industrial de reserva. O que está diretamente vinculado a superpopulação relativa e a sua formação é o desenvolvimento da produtividade do trabalho que se expressa no decréscimo da taxa de lucro. A superpopulação relativa permite que perdure mais ou menos incompleta a subordinação do trabalho ao capital devido, principalmente por baratarem e se tornarem abundantes os trabalhadores desempregados ou liberados e pela resistência imposta à transformação do trabalho manual em trabalho mecânico. Em suma, quando o capital dispõe de maior número de força de trabalho do que o necessita, força a baixa nos níveis salariais.

5) Comércio exterior (ou ampliação do mercado externo);

Aqui Marx está se referido ao comércio internacional em geral e ao comércio colonial. O comércio internacional (entre países centrais) ao ponto que melhor aproveita os recursos produtivos de cada país, “ao baratear elementos do capital constante e meios de subsistência necessários em que se converte o capital variável, contribui para elevar a taxa de lucro, aumentando a taxa de mais-valia e reduzindo o valor do capital constante” (MARX, 1983, p. 272). É nas colônias que, segundo Marx, as taxas de lucro podem ser mais elevadas. “Quanto aos capitais aplicados nas colônias, etc., podem eles proporcionar taxas de lucro mais elevadas, pois nelas em virtude do menor desenvolvimento é em geral mais alta a taxa de lucro e maior a exploração do trabalho, com o emprego de escravos, cules, etc.” (MARX, 1983, p. 273). A função do imperialismo seria, portanto, concentrar excedente produzido nos países periféricos por meio do comércio exterior e dos investimentos diretos nas colônias, permitindo a transferência de excedente por haver, nestes, maior

lucratividade dos investimentos. Caso do Brasil.

Marx aqui não se refere ao imperialismo mas a ampliação e controle dos mercados. No entanto, esta contratendência toma importância quando da passagem dos monopólios ao imperialismo, como vimos anteriormente, deixa-se de exportar apenas mercadorias transformando o mundo num campo de exportação de capitais inteiros, chegando a condição da guerra como forma de amenizar ou frear a queda da taxa de lucro.

6) Aumento do capital em ações.

Este sexto fator remete a uma forma de defender a acumulação capitalista: a setorização da economia e a sustentação da taxa de lucro em setores essenciais à dinâmica de acumulação por meio de grandes empresas financiadas por capital em ações, e não mais (apenas) pelo próprio capitalista empresário. As taxas de juros poderiam compensar a queda nas taxas de lucro.

Estes fatores, segundo Iasi (2013), atuam no sentido de frear a queda na taxa de lucro causada pela alteração contínua da composição orgânica do capital em favor do capital constante.

Sob esta análise, vemos que o imperialismo é resultante das contratendências sobre a lei da tendência declinante da taxa de lucro para concentrar excedente produzido nos países periféricos. A exportação de capitais e a consequente partilha do mundo possibilita que o capitalismo monopolista e imperialista intensifiquem a exploração nas áreas de expansão. Considerando a redução dos salários (que leva a uma queda nas condições de manutenção da força de trabalho e qualidade de vida dos trabalhadores logo um consequente aumento na taxa de mais-valor) e a formação de uma “superpopulação relativa” que resulta também no aumento expressivo do proletariado, são elementos importantes a considerar em nossa análise sobre a gênese do MST como consequências ao imperativo da alteração contínua da composição orgânica do capital.

Vejamos o que nos diz Marx (2013) em relação a “superpopulação relativa”.

Juntamente com a grandeza do capital social já em funcionamento e com o grau de seu crescimento, com a ampliação da escala de produção e da massa dos trabalhadores postos em movimento, com o desenvolvimento da força produtiva de seu trabalho, com o fluxo mais amplo e mais pleno de todos os mananciais da riqueza, amplia-se também a escala em que uma maior atração dos

trabalhadores pelo capital está vinculada a uma maior repulsão desses mesmos trabalhadores, aumenta a velocidade das mudanças na composição orgânica do capital e em sua forma técnica, e dilata-se o âmbito das esferas da produção que são atingidas por essas mudanças, ora simultânea, ora alternadamente. Assim, com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população trabalhadora produz, em volume crescente, os meios que a tornam relativamente supranumerária (MARX, 2013, p. 462).

Segue Marx.

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. [...] Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista (MARX, 2013, p. 471).

A partir da crise de 1900 motivada pela queda da taxa média de lucros, o capital busca novas formas para amenizar ou frear a queda da taxa de lucro ou, como vimos, entram no jogo algumas contratendências, fatores adversos que estorvam ou anulam a lei geral de queda da taxa de lucro. Os fatores descritos tendem a ser efetivamente realizados pelo capital condicionando a sua evolução a uma fase superior: o imperialismo. A acumulação de capital que os trabalhadores produzem com seu trabalho cria, ao mesmo tempo, as condições para a formação de “superpopulação relativa”, resultando, possivelmente, em uma massa de “miseráveis” impossibilitados de vender a única coisa que possuem: a força de trabalho.

No Brasil, a inserção na moderna quadra do imperialismo, ao contrário do que muitos pensavam, não representou um atraso, mas produziu uma forma de produção capitalista. Ou seja, a prerrogativa posta no início do século XX de que o desenvolvimento do capitalismo e sua fase superior, o imperialismo representariam uma “oposição política de classe entre a burguesia brasileira e o imperialismo” (PRADO JÚNIOR, 1966, p. 189) – criticada por Prado Júnior – o que representaria um atraso no desenvolvimento capitalista do Brasil, não pode ser verificada. O Brasil ingressa no moderno sistema capitalista/imperialista causando ônus apenas a uma classe social brasileira: a classe trabalhadora, que se vê alijada da produção e acumulação de riquezas e assiste a união da chamada “burguesia nacional”, do latifúndio ao imperialismo resultando no trágico final da almejada revolução nacional que culminou, como já dissemos, com o golpe militar de 1964.

O Estado não cumpre apenas os interesses do imperialismo, mas se constitui também como mantenedor dos interesses das oligarquias nacionais. A composição realizada no Brasil entre a burguesia nacional, o latifúndio e o imperialismo, configuram o Estado. Não nos causa estranheza em vermos que as leis que regem a questão agrária no Brasil se utilizam basicamente da Lei de Terras de 1850, demonstrando que o Estado brasileiro, mesmo com a Constituição de 1988¹⁷, mantém em

¹⁷ Segundo Oliveira (2007, p. 129) a constituição de 1988 representou uma vitória para os setores arcaicos da sociedade. “Os ruralistas conseguiram incluir na Constituição o caráter insuscetível de desapropriação da propriedade produtiva e transferiram para a legislação complementar a fixação das normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social da terra.” Para compreender melhor esta questão posta por Oliveira, recorremos à Constituição de 1988, onde vemos: no artigo V, Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, no Art. 5o da Constituição brasileira de 1988 consta: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004)” Nos Incisos XXII – “é garantido o direito de propriedade” e XXIII – “a propriedade atenderá a sua função social”; O inciso XXIII remete ao Artigo 186 da Constituição: “A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que

pauta os interesses do latifúndio.

O principal aspecto da modernização econômica do Brasil é, segundo Fernandes (2006) montar uma economia capitalista dependente sob um Estado nacional controlado pela elite nacional, a qual não encontra entraves ao desenvolvimento devido a já referida aliança entre as oligarquias tradicionais, o imperialismo e setores burgueses o que, como já dissemos, não resultou em atraso, mas na unidade entre as velhas oligarquias e o Estado. Vejamos isso nas palavras de Fernandes:

Sob esse prisma, o neocolonialismo erigiu-se em fator de modernização econômica real, engendrando várias transformações simultâneas da ordem econômica interna e suas articulações aos centros econômicos hegemônicos do exterior. O principal aspecto da modernização econômica prendia-se, naturalmente, ao aparelhamento do país para montar e expandir uma economia capitalista dependente, sob os quadros de um Estado nacional controlado, administrativa e politicamente, por “elites nativas” (FERNANDES, 2006, p. 117).

Fernandes (2006) nos mostra que as condições para o desenvolvimento do capitalismo monopolista/imperialista no Brasil se afiguram, por sua formação social, da necessidade de severo controle político por meio do Estado.

Os requisitos políticos do desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependente [...] exige um tão elevado grau de estabilidade política [...] que só uma extrema

favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.” A efetivação do Inciso XXIII depende da regulamentação do artigo 186, do contrário não tem efetivação. O artigo 186 não foi regulamentado o que remete a questão agrária a Lei de Terras de 1850. Significa que os proprietários, garantidos pelo Inciso XXII da constituição de 1988, tem o direito de autonomia absoluta sobre sua propriedade respaldados pela não regulamentação do artigo 186. A esse respeito ver também: ALMEIDA. Anaximandro Doudement. A Propriedade e a Produtividade: a regulamentação do art. 185 da constituição federal de 1988. Brasília, 2011. Cf. <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/578/3/20719448.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

concentração do poder político estatal é capaz de garantir. Doutra lado, nos momentos mais críticos da transição, que ainda não foram vencidos, operou-se uma dissociação acentuada entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento político. Isso fez com que a restauração da dominação burguesa levasse, de um lado, a um padrão capitalista altamente racional e modernizador de desenvolvimento econômico; e, concomitantemente, servisse de pião a medidas políticas, militares e policiais, contrarrevolucionárias, que atrelaram o Estado nacional não à clássica democracia burguesa, mas a uma versão tecnocrática da democracia restrita, a qual se poderia qualificar, com precisão terminológica, como uma autocracia burguesa (grifos no original. FERNANDES, 2006, p. 312).

O Estado brasileiro, desde sua gênese nos finais do século XIX, encontra, na conciliação com o desenvolvimento do capitalismo, a sua característica própria de um Estado autocrata que propicia a consolidação e implementação da ordem burguesa. É a partir do Estado que se criam as condições de desenvolvimento das relações capitalistas de produção. A considerada revolução burguesa insere a formação social do Brasil como área de influência da dominação imperialista. A partir de então, o país torna-se uma área de exportação de capitais, processos produtivos inteiros são exportados e não apenas mercadorias.

Vemos que, no interior do Estado, foram construídos os compromissos de manutenção do poder. As elites dominantes permaneceram enraizadas na estrutura do poder político nacional, determinando os caminhos do desenvolvimento capitalista. O Estado autocrata se constitui, por fim, como

Um poder que se impõe sem reboços de cima para baixo, recorrendo a quaisquer meios para prevalecer, erigindo-se a si mesmo em fonte de sua própria legitimidade e convertendo, por fim, o Estado nacional e democrático em um instrumento puro e simples de uma ditadura de classe preventiva. Gostemos ou não, essa é a realidade que nos cabe observar, e diante dela não nos é lícito ter qualquer ilusão (grifos no original).

FERNANDES, 2006, P. 346).

Nos termos expressos por Fernandes (2006), a legitimação da burguesia no poder só poderia ser pelas vias da coerção. O que, de fato, se consolida na história brasileira, dando a Florestan Fernandes o mérito de sua análise e, ao Brasil, a política ao jugo dos setores militares sob a ditadura militar.

Porém vejamos. A coerção manteria a autocracia como forma de Estado brasileiro no poder por 21 anos? É o próprio Fernandes quem nos dá esta resposta.

Os recursos de opressão e de repressão de que dispõe a dominação burguesa no Brasil, mesmo nas condições especialíssimas seguidas ao seu enrijecimento político e à militarização do Estado, não são suficientes para ‘eternizar’ algo que é, por sua essência (em termos de estratégia da própria burguesia nacional e internacional) intrinsecamente transitório” (FERNANDES, 2006, p. 373).

O Estado é a esfera onde a burguesia consolida seu poder. No entanto esta afirmação em Gramsci incorpora uma categoria não citada diretamente por Marx e Engels, que é a hegemonia¹⁸. O poder exercido de uma classe sobre a outra, da burguesia sobre o proletariado, não é somente o aparelho repressivo da burguesia, mas também a hegemonia da

¹⁸ Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, não utilizam o conceito de hegemonia, mas trabalham com essa ideia: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Gramsci não teve acesso a obra de Marx e Engels “*A Ideologia Alemã*”, pois esta foi publicada posterior ao tempo de Gramsci.

burguesia na superestrutura, que para Gramsci é a direção social baseada num certo consenso e aceitação da outra classe. Considera que “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2007, p. 330). Há, desta forma, um conjunto de intercessões que condescendem e esclarecem o domínio e o consentimento, o que é fundamental para a dominação de classe. A sociedade civil é a esfera onde se exercita pelas mediações a dominação de classe pelo exercício do convencimento, criando consenso.

O Estado autocrata encontrou o caminho para a consolidação de sua hegemonia combinando mecanismos de coerção e consenso. Vemos isso na “era Vargas” (1930-1945), mas principalmente no “período getulista” (1951-1954) a expressão do consenso, onde a sociedade política limitou-se, fundamentalmente, às classes burguesas; e na ditadura militar, expressão maior da coerção e carregada de consenso, principalmente justificado pelo crescimento econômico.

Se nos atentarmos em Gramsci, veremos que a tendência da hegemonia é a construção de um bloco histórico hegemônico formado por todos os níveis da sociedade – estrutura e superestrutura – sendo eles econômico, político, cultural e ideológico.

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente a história dos Estados e dos grupos de Estados. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado e ‘sociedade civil’. As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar ‘Estado’: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função ‘desagregada’ e descontínua da história e da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados (GRAMSCI, 2002, p. 139-140).

Tal passagem de Gramsci é bem apropriada para caracterizar a *unidade histórica das classes dirigentes* no Brasil e a “desunificação” das

classes subalternas ante a impossibilidade de *tomada do Estado* via Estratégia Democrática Nacional, refletida na unidade entre a burguesia nacional, o latifúndio e o imperialismo.

Esta composição da formação social brasileira que desmonta a Estratégia Democrática Nacional com a unificação das classes dirigentes e a aparente composição de um *bloco histórico hegemônico*, expressa o cenário de continuidade da ordem socioeconômica e, segundo Iasi (2013, p. 20), de uma democratização tutelada, sob os auspícios do eterno adiamento das demandas populares e a manutenção do poder político burguês por meio do aparato político e jurídico da ditadura.

As relações decorrentes, ou as consequências deste contexto geral, da inserção do Brasil como área de exportação de capital e de um Estado autocrata que, em sua vertente agrária, resultou segundo Azevedo (1982, p. 28) na manutenção do monopólio da terra e dos privilégios políticos da oligarquia rural. Obviamente que as custas da exclusão política dos setores subalternos do campo¹⁹, da expropriação do campesinato e sua proletarianização, disponíveis enfim como força de trabalho a industrialização.

Sob a economia monopolista/imperialista, a atuação da elite nacional é expressiva por meio (e graças) aos “novos mecanismos de competição econômica e aos novos dinamismos financeiros ou de mercado”. Todo este processo concorre, nas palavras de Fernandes (2006, p. 325),

para aumentar a drenagem de populações do campo para as grandes cidades e para as metrópoles. Dada a resistência à Reforma Agrária e a relutância em universalizar as relações de mercado no campo, incluindo dentro delas, de maneira sistemática, todas as formas de trabalho rural, são evidentes o significado e as implicações da nova transformação capitalista para o mundo agrário brasileiro.

¹⁹ Em relação ao afastamento das massas subalternas das decisões e mantendo a estrutura de dominação, Gramsci diz que “Este hecho es de la máxima importancia para el concepto de “revolución pasiva”: que no es que un grupo social sea el dirigente de otros grupos, sino que un Estado, aunque limitado como potencia, sea el “dirigente” del grupo que debería ser dirigente y pueda poner a disposición de éste un ejército y una fuerza político-diplomática”. (Gramsci, 1999, p. 232)

Não nos causa estranheza se nas palavras de Marx, século XIX, possamos descrever aquilo que chamamos de “êxodo rural” no Brasil em meados do século XX.

A constante emigração para as cidades, a constante transformação dos trabalhadores rurais em “supranumerários” por meio da concentração de arrendamentos, a transformação de lavouras em pastagens, a maquinaria etc. e o constante desalojamento da população rural pela destruição dos cottages andam de mãos dadas. Quanto mais despovoado o distrito, tanto maiores sua “superpopulação relativa” e a pressão que esta última exerce sobre os meios de ocupação, tanto maior o excedente absoluto da população rural em relação a seus meios habitacionais e tanto maiores, portanto, a superpopulação local e o amontoamento mais pestilencial de seres humanos nos vilarejos. O condensamento do aglomerado humano em pequenos vilarejos e povoados esparsos corresponde ao violento esvaziamento populacional da área rural. A ininterrupta transformação dos trabalhadores rurais em “supranumerários”, apesar de seu número decrescente e da massa crescente de seu produto, é o berço de seu pauperismo. Seu pauperismo eventual é um dos motivos que se invocam para seu desalojamento e a fonte principal de sua matéria habitacional, que quebra sua última capacidade de resistência e os converte em meros escravos dos senhores fundiários e dos arrendatários, de modo que o mínimo de salário se consolida, para eles, como uma lei natural (MARX, 2013, p. 500).

Ou nas palavras de Florestan Fernandes:

As conexões da dominação burguesa com a transformação capitalista se alternam de maneira mais ou menos rápida, na medida em que se consolida, se diferencia e se irradia o capitalismo competitivo no Brasil e, em especial, em que se aprofunda e se acelera a transição para o

capitalismo monopolista. O elemento central da alteração foi, naturalmente, a emergência da industrialização como um processo econômico, social e cultural básico, que modifica a organização, os dinamismos e a posição da economia urbana dentro do sistema econômico brasileiro. A hegemonia urbana e metropolitana aparece, desse ângulo, como um subproduto da hegemonia do complexo industrial-financeiro. Esse processo não modifica, apenas, os dinamismos econômicos, socioculturais e políticos das grandes cidades com funções metropolitanas. Ele acarreta e, em seguida, intensifica a concentração de recursos materiais, humanos e técnicos em tais cidades, dando origem a fenômenos típicos de metropolização e de satelização sob o capitalismo dependente. Tais fenômenos atestam, principalmente, que mudam por completo as relações das cidades com a economia agrária e com o respectivo complexo urbano-comercial sem promover a desagregação propriamente dita do caráter duplamente articulado da economia capitalista dependente (FERNANDES, 2006, p. 346).

Das palavras de Fernandes descritas acima, destacamos dois aspectos. Primeiro a constatação de que a gênese do MST não resulta de um contexto acabado, ou seja, do estágio acabado do Brasil como exportador de capital, e de um Estado autocrata, mas do movimento histórico que dali resulta. Melhor, da construção de uma específica formação social brasileira inserida no geral e mais desenvolvido modo de produção capitalista e as determinações resultantes deste processo. Isso nos remete a um segundo aspecto um tanto mais complexo. É que os fenômenos descritos por Fernandes, aqui supracitados, correspondem a uma alteração nas relações cidade/campo e o complexo urbano-comercial, mantendo, no plano interno, a dependência do setor moderno em relação ao atrasado e no plano externo, a subordinação da economia nacional à economia mundial. Ou seja, as alterações efetivadas na economia agrária não alteram o caráter da economia capitalista, porém criam contradições internas expressivas. Vejamos se Marx nos ajuda neste aspecto.

À rarefação da população rural independente, que cultivava suas próprias terras, correspondeu um condensamento do proletariado industrial [...]. Em que pese o número reduzido de seus cultivadores, o solo continuava a render tanta produção quanto antes, ou ainda mais, porque a revolução nas relações de propriedade fundiária era acompanhada de métodos aperfeiçoados de cultivo, de uma maior cooperação, da concentração dos meios de produção etc., e porque não só os assalariados agrícolas foram obrigados a trabalhar com maior intensidade, mas também o campo de produção sobre o qual trabalhavam para si mesmos se contraiu cada vez mais (MARX, 2013, p. 530).

O que procede destas alterações é a “liberação de parte da população rural” para as indústrias, proletarizando enormes contingentes de camponeses. No entanto, não apenas a população rural que se libera, pois

com a liberação de parte da população rural, liberam-se também seus meios alimentares anteriores. Estes se transformam, agora, em elemento material do capital variável. O camponês deixado ao léu tem de adquirir de seu novo senhor, o capitalista industrial, e sob a forma de salário, o valor desses meios alimentares. O que ocorre com os meios de subsistência também ocorre com as matérias-primas agrícolas locais da indústria. Elas se convertem em elemento do capital constante (MARX, 2013, p. 530).

Transforma-se, a partir de então, os meios alimentares dos camponeses em elemento material do capital variável, ou seja, para se alimentar o mais novo proletário (antigo camponês) precisa, desprovido dos meios de produção, necessariamente, vender sua força de trabalho ao capitalista. A intensificação da proletarização cria, como já vimos, nas palavras de Marx, uma “superpopulação relativa” impossibilitada de realizar a única coisa que lhe cabe como proletária: vender a força de trabalho. Aqui reside, em consequência da transformação dos trabalhadores rurais em “supranumerários” conforme Marx, “o berço de

seu pauperismo”. (2013, p. 500), e a saída para elevar a taxa média de lucro do capital. Uma das contratendências à lei geral de queda da taxa de lucros.

Este movimento cria contradições internas na sociedade, contradições de classe. É aqui, ao que nos parece, que encontramos a chave para explicar um dos principais elementos da gênese do MST.

Araújo (2007, p. 120), ao tratar dos fatores que levaram a emergência da luta dos camponeses e a conseqüente criação do MST, destaca o processo de expansão na agricultura brasileira durante os governos militares; a mecanização extensiva da lavoura, que dispensou grande contingente de força de trabalho e concentrou a propriedade da terra; a introdução da monocultura, principalmente de soja, cana-de-açúcar e algodão como sendo os fatores econômicos. Para além destes fatores elencados pela autora, está relacionado com a gênese do MST a emergência de uma “superpopulação relativa”. De fato a mecanização extensiva da lavoura dispensou grande contingente de força de trabalho, no entanto nos parece que não direciona um destino a essa força de trabalho dispensada. Assim, pode nos dar a impressão de que a gênese do MST está atrelada unicamente no campo de sua especificidade, como resultado da especificidade da realidade agrária, não relacionando às transformações ocorridas no contexto cidade e campo. O que nos levaria a aparente constatação de que a gênese do MST é resultado do “êxodo rural”, da dispensa de força de trabalho devido a mecanização extensiva da lavoura. De fato a conversão dos meios de produção agrícolas em elementos do capital constante é verificável, embora não seja o único elemento.

A contradição entre as classes que corrobora à gênese do MST não é a dispensa da força de trabalho do campo para a cidade, não encontra aqui sua essência, tampouco na proletarização do camponês, mas ainda como resultado disto, uma outra determinação decorrente deste processo de proletarização, qual seja, a pauperização do proletariado, proveniente da criação de uma acentuada “superpopulação relativa”. Aqui, ao que nos parece, está um importante elemento da gênese do MST, aferida nas palavras de Marx ao tratar do proletariado agrícola britânico, já citadas anteriormente. “Seu pauperismo eventual é um dos motivos que se invocam para seu desalojamento e a fonte principal de sua matéria habitacional, que quebra sua última capacidade de resistência e os converte em meros escravos” (MARX, 2013, p. 500).

Este elemento da gênese do MST está condicionado às determinações da inserção do Brasil como área de exportação de capitais, a constituição de um Estado autocrata e, de modo geral, a especificidade

da formação social brasileira que tem em sua essência um sentido próprio da colonização brasileira.

No campo dos fatores políticos, atribuídos por Araújo (2007, p. 120) estão as lutas dos trabalhadores pela volta ao que a autora chama de “Estado de direito”. Segundo a autora, “a conquista da redemocratização do Estado possibilitou novas formas de organização e manifestações dos interesses populares”. Outros fatores apresentados pela autora e colocados no campo social e ideológico são: “o trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), e da pastoral popular da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB); o surgimento de um novo sindicalismo no campo, que propagava um sindicato de massas, de classe, combativo e democrático, dando origem, em 1983, junto com os sindicatos urbanos, à Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (ARAÚJO, 2007, p. 121).

Consideremos agora, outros elementos da gênese do MST. Ainda seguindo Araújo (2007), o MST é visto como herdeiro e continuador da luta pela terra desde a chegada dos portugueses no Brasil no ano de 1500, e articulador das lutas isoladas pela terra²⁰ ocorridas em diversos Estados brasileiros no período de 1979 a 1983²¹. As condições materiais de existência dos camponeses no período em questão demandaram a aglutinação de forças à construção de unidade por meio da luta pela terra. A unificação das lutas isoladas representou a negação de um estado de coisas que, desde então, e como veremos mais adiante, carregava em si e em germe, para além do específico, a luta pela terra, a forma mais geral da luta, a superação da sociedade de classes.

Segundo Oliveira (2013, p. 58), alguns movimentos camponeses surgiram na década de 1940 “como eventos isolados”, inclusive as Ligas

²⁰ As Lutas e ocupações que antecedem a criação do MST no período de 1979 a 1983 são descritas por Araújo: a ocupação das Glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta--RS; a luta dos colonos de Nonoai e a ocupação da Fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê, em Santa Catarina; a ocupação da reserva florestal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em São Miguel do Iguçu, no Estado do Paraná; a ocupação da Fazenda Primavera, no Estado de São Paulo; a ocupação da Fazenda Baunilha, no município de Itaquiraí, no Estado do Mato Grosso; além de lutas e resistência no município de Naviraí, no Estado do Mato Grosso do Sul (2007, p. 121).

²¹ Essa referência pode ser encontrada nas produções do MST: Normas Gerais, 1989; MST -- 16 anos lutas e conquistas (2000); e agendas dos anos 1987 a 2006. Também em outros autores tais como Caldart, 2000; Stédile e Fernandes (1999); Fernandes (1999 e 2000).

Camponesas, datadas de 1940, criadas pelo PCB, com a finalidade de aglutinar forças na luta contra o latifúndio e o imperialismo.²²

Ainda sobre as Ligas Camponesas, traremos para a discussão Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2007) pois consideramos relevante à compreensão da gênese do MST pautar a luta pela terra e os conflitos no campo. Nas palavras do autor:

A sociedade nacional que, desde 30, marchava na direção da industrialização e da urbanização, continuava a conviver, no lado oposto das elites, com o aprofundamento dos conflitos no campo. Parte desses conflitos derivavam das tentativas de organização dos camponeses e trabalhadores assalariados rurais buscada pelo então Partido Comunista do Brasil, fruto de sua curtíssima legalidade pós Constituição de 1946. Assim, o final da década de 40, os anos 50 e o início da década de 60 foram marcados por este processo de organização, reivindicação e luta no campo brasileiro. No Nordeste esse processo ficou conhecido com a criação das “Ligas Camponesas”, cuja luta pela terra e contra a exploração do trabalho marcou significativamente sua ação (OLIVEIRA, 2007, p. 104)²³.

²² As ligas camponesas fazem parte da composição tática do PCB a fim de arregimentar forças para a revolução brasileira. No entanto, pelo objeto de nosso estudo ser as disputas de políticas e projetos educacionais, não nos é possível dar o merecido tratamento a este tema.

²³ Oliveira (2007), ao tratar do então Partido Comunista Brasileiro (PCB), utiliza o nome “Partido Comunista do Brasil”, o que nos direciona ao atual Partido Comunista do Brasil (PCdoB), podendo criar estranhamentos. A história deste partido nos explica isso. A partir de 1958, o PCdoB propõe uma nova perspectiva de ação dos comunistas a qual vincula a conquista do socialismo à ampliação dos espaços democráticos e formula uma estratégia revolucionária de longo prazo. O V Congresso do PCB (realizado em setembro de 1960) consolida esta orientação e põe como tarefa imediata a conquista da legalidade, para o que era necessário o Partido se adequar juridicamente à legislação partidária, inclusive com a mudança do nome “Partido Comunista do Brasil (PCB)”, que existia desde a fundação, em março de 1922, para Partido Comunista Brasileiro- PCB. Posteriormente, o nome Partido Comunista do Brasil seria restaurado por dirigentes e militantes comunistas que saíram do PCB e criaram, em fevereiro de 1962, o PC do B, uma

Oliveira (2013, p. 58) relata a emergência, além das Ligas Camponesas, de outros dois movimentos no período em questão. Vejamos.

A partir de 1954 constituíram-se no Brasil três grandes movimentos camponeses que, organizados, lutavam contra a expulsão da terra e pela implementação da Reforma Agrária, a saber: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB), em 1954, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no final da década de 1950 e, em 1954, o ressurgimento das Ligas Camponesas.

A União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB) citada por Oliveira (2013) é parte da estratégia da revolução democrático-burguesa do PCB. Oliveira (2007) nos revela isso na passagem a seguir.

A compreensão do processo de formação e expansão nacional do movimento das Ligas Camponesas também tem que ser entendido, no seio da discussão sobre o caráter do capitalismo no Brasil, entre as diferentes tendências políticas da esquerda. Fundamentalmente, com a orientação do Partido Comunista do Brasil, havia sido criada em 1954, em São Paulo, a ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - com a finalidade de coordenar as associações camponesas então existentes. Esta organização funcionava como instrumento de articulação e organização do Partido, na condução e unificação do processo de luta camponesa no seio da luta dos trabalhadores assalariados em geral no país. Este processo deveria caminhar no sentido da revolução

outra organização comunista, que, na época, discordara do processo de “desestalinização” ocorrido na União Soviética e, mais tarde, numa variação de sua linha político-ideológica (a exemplo do que voltaria a acontecer outras vezes na trajetória deste partido), haveria de se vincular ao maoísmo. Cf. <http://pcb.org.br/portal/docs/historia.pdf>. Acesso em: 04 set. 2014.

democrático-burguesa, como etapa necessária para a revolução socialista (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

As Ligas Camponesas do Brasil, a partir de 1954, são os primeiros a pautar a Reforma Agrária com um caráter nacional, objetivando uma Reforma Agrária profunda e imbricada com formas de ruptura da ordem capitalista. Passaram a defender e lutar, na ordem do enfrentamento direto, pela extinção da propriedade privada da terra, isso baseado na perspectiva tática de arregimentar em torno da organização as massas dos trabalhadores rurais dispersas e mobilizá-las para a revolução brasileira. Podemos destacar dois aspectos deste processo. O primeiro relacionado ao caráter nacional que as Ligas Camponesas dão à Reforma Agrária. Segundo, que parte da forma que se constituiu a luta das Ligas Camponesas são, de fato, “herdadas” à luta por Reforma Agrária feita pelo MST a partir dos anos de 1980²⁴. A saber, o caráter nacional, a luta contra o latifúndio, a Reforma Agrária como tática de luta pela revolução.

Durante a implementação do Regime Militar no Brasil, iniciado pelo Golpe Militar de 1964, o movimento de luta pela terra foi esvaecendo devido às perseguições, prisões, assassinatos de lideranças, inclusive as Ligas Camponesas são extintas pelo Regime Militar, bem como qualquer organização política de luta pela terra, principalmente até a década de 1970. Obviamente resultado daquilo que vimos anteriormente que caracteriza a ditadura militar: expressão maior da coerção e carregada de consenso, principalmente justificado pelo crescimento econômico. Tanto que, somente a partir da década de 1970 e que ressurgem com força no cenário brasileiro movimentos de luta, caso dos movimentos de luta pela terra, inclusive o MST.

Sob a mesma lógica, com outro ponto de vista, buscaremos demonstrar que o parto²⁵ do MST já carrega em si, mesmo que em germes,

²⁴ O lema utilizado pelo MST “reforma agrária na lei ou na marra”, foi anteriormente utilizado pelas Ligas Camponesas, bem como podemos verificar nos jornais da ULTAB outras orientações políticas de luta que se apresentam no MST. (Ver arquivo “Jornal Terra Livre. (1954 – 1964)”. Cf. <http://www.docvirt.com/WI/hotpages/hotpage.aspx?bib=HEMEROLT&pagfis=3469&pesq=&url=http://docvirt.no-ip.com/docreader.net>. Acesso em: 28 ago. 2014.

²⁵ Nos utilizamos do termo como uma metáfora para situar um marco conjuntural em que, do ponto de vista histórico, corresponde ao momento em que o MST

elementos da história de luta dos trabalhadores e o propósito de superação da sociedade de classes. Ou seja, o caráter de luta pela terra expresso acima como aglutinador das formas “isoladas” de luta não se caracteriza como sendo a única forma de construção de unidade, já estão presentes elementos, na fase primária do MST, que apontam a sociedade classista como contradição a ser superada e se constitui como uma nova forma de luta pela criação de unidade.

2.2 A consolidação do MST e a educação

As alternativas dos camponeses até finais da década de 1970, apontadas por March, (2009, p. 3) como sendo a emigração para a cidade em busca de trabalho no auge do desenvolvimento industrial e para as fronteiras agrícolas da Amazônia, não se apresentavam mais como alternativas econômicas aos camponeses, forçando a busca de alternativas na luta pela terra, a fim da sobrevivência e sair da pobreza.

Num período de três a quatro anos, nos diz March (2009, p. 4),

se produce un fenómeno social en todo el país, que comienza por el sur, donde las tomas de tierra se multiplicaron. Por supuesto, esas tomas no eran espontáneas, porque detrás siempre había gente que trataba de organizar a esos campesinos pobres, de darles conciencia, de motivarlos a que se movilizasen y luchasen.²⁶

As forças mobilizadoras referidas como organizadoras dos camponeses são citadas por March (2009) como sendo as igrejas, principalmente a católica por intermédio da Comissão Pastoral da Terra

aparece à sociedade. É o momento do estar sendo. Percebemos que gênese diz respeito a relação de fatos e causas que concorreram para a formação. Geração também não corresponde ao momento que queremos situar, estaria mais ligado ao sentido de formação. Parto é o termo figurado que nos parece melhor representar nossa intenção.

²⁶ Desenvolve-se um fenômeno social no país que começa pelo sul, onde as ocupações de terras se multiplicaram. É claro que estas ocupações não se deram de forma espontânea, sempre por detrás tinha gente que tentava organizar aos camponeses pobres, de dar-lhes consciência, de motivar-lhes para que se mobilizassem e lutassem.

(CPT), militantes de esquerda empenhados na luta contra a ditadura militar e apoiando a luta dos camponeses e sindicalistas por meio dos sindicatos.

Por intermédio da correlação de forças entre o Estado (sob o regime militar) e a luta dos camponeses, emergem forças na sociedade para a organização dos trabalhadores do campo em um movimento social que se constituem sob uma forma de luta alicerçada nas ocupações de terras e a organização de acampamentos²⁷ de forma permanente.

Después de transcurridos esos tres o cuatro años, se multiplicaron las tomas de tierra y la dictadura no sabía como dar repuesta, porque ya no tenía fuerza política suficiente para reprimirlos, estaba en sus finales. Esto coincide con la aglutinación de varios movimientos locales de toma de tierra, a través de un gran encuentro nacional con los líderes de los grupos y la decisión de formar un movimiento social único, que siguiera organizando esa lucha (MARCH, 2009, p. 4).²⁸

O *gran encuentro nacional* referido por March ocorreu em 1984 no município de Cascavel, Estado do Paraná. Este *gran encuentro nacional* representou a materialização da unificação das lutas isoladas pela terra. Carrega para si a síntese histórica, no campo da sociedade civil, da criação da unidade que está expressa, como carga histórica²⁹, nos

²⁷ Os acampamentos sobre a terra ocupada representam mais que um marco de resistência e pressão para a conquista da terra. Corroboramos com leitura de Maria Cecília Manzoli Turatti (1999, p. 04) ao entender o acampamento como o início de um novo processo de construção de sociabilidade. É o momento-chave da passagem para a condição ser sem-terra, para um estilo de vida coletivo que engendra solidariedade e conflito ao mesmo tempo. Cf. http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4981&Itemid=358. Acesso em: 10 set. 2014.

²⁸ Após três ou quatro anos as ocupações de terra se multiplicaram e a ditadura não sabia o que fazer pois já não tinha a força política suficiente como para lhes reprimir, estava nos seus finais. Este momento coincide com a aglutinação de vários movimentos locais de toma de terra, em que através de um grande encontro nacional com os líderes dos grupos se toma a decisão de formar um movimento social único como forma de continuar organizando a luta.

²⁹ Referimo-nos a carga histórica por entendermos que a unificação das lutas

objetivos gerais que foram traçados durante este encontro e sistematizados a seguir:

1. Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha.
2. Lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados: construir uma nova sociedade e um novo sistema econômico.
3. Ser um Movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária: os próprios trabalhadores rurais devem tomar suas decisões, fortalecendo o movimento sindical e conquistando terra para todos os sem-terra e não apenas para aqueles que estão dentro do movimento.
4. Organizar os trabalhadores na base: organização nos locais de trabalho e moradia; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; a conquista da reforma agrária não depende só da força do MST e as mudanças da sociedade ocorrerão com a organização das massas em partidos políticos.
5. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores: não é possível fazer a transformação da sociedade sem partir da luta de classes: articular-se os trabalhadores da cidade e da América Latina (MST: Normas Gerais, 1989, p. 10).

Em uma conjuntura marcada pela retomada das mobilizações populares no campo da sociedade civil, ceifadas com o golpe militar de 1964, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST se constitui tendo como principal instrumento de luta as ocupações de terra e como objetivos principais a luta “contra la pobreza en el campo y luchar contra la desigualdad social que hay en nuestra sociedad” (MARCH,

isoladas pela terra traz em si elementos que convergem e se transformam em objetivos. A luta pela construção de unidade já traz, desde sua forma menos desenvolvida, os pressupostos que levam a referendar objetivos a unificação da luta, desde que dentro de um mesmo campo classista. Não há como desconsiderar o elemento histórico, ele já está contido em suas particularidades para depois se concretizarem na unificação e ganharem nova forma, mais elaborada.

2009, p. 4)³⁰. Ter como objetivo a construção de uma nova sociedade e um novo sistema econômico sem explorados e exploradores são elementos que predisõem a criação do MST voltada para além da luta pela terra. A “desigualdad social que hay en nuestra sociedad”³¹ referidas por March (2009), remontam uma trajetória histórica de compromisso, desde sua gênese, com a transformação da sociedade. Parte-se da compreensão que os problemas sociais dos camponeses são, conforme carta do 1º Encontro Nacional, consequências da política econômica que se põe a serviço do capital.

Percebe-se nos documentos produzidos pelo MST referentes a sua gênese e já aqui citados, bem como em March (2009) a compreensão de que há um modo de produção capitalista, em sua fase imperialista, que gera, como consequência, a pobreza e a desigualdade social, o que se desdobra na aplicação das políticas econômicas nos estados nacionais. Esses documentos evidenciam a consciência da luta de classes expressa nos objetivos. E não nos parece algo ocasional. Olhando mais de perto os objetivos gerais resultantes do *gran encuentro nacional*, observamos o intento da organização dos trabalhadores *no partido político* e a vinculação das mudanças como condição para a transformação da sociedade, ou seja, o sucesso da Reforma Agrária depende para além do MST, mas também da *organización das massas em partidos políticos*.

Ora, se por um lado a luta pela terra foi o instrumento pelo qual aglutinou forças para a gênese do MST, nos fica evidente que a singularidade da luta pela terra se expressa numa consciência mais geral. Ou seja, os problemas enfrentados pelos camponeses são compreendidos, desde já, vinculados ao modo de produção capitalista que, para a superação dos problemas, a luta não pode ficar em sua especificidade, deve aglutinar forças dos trabalhadores do campo, dos operários, não apenas do Brasil, mas enquanto classe trabalhadora.

Num contexto de assenso das lutas sociais no campo caracterizadas principalmente pela crise da autocracia representado pelo esvaimento da Ditadura Militar no Brasil, a “modernização da agricultura”, a falta de empregos na cidade, o acirramento dos níveis de pobreza, o aumentando a desigualdade social no campo, o MST se consolida como um movimento nacional de luta, representado pelo 1º Congresso Nacional, onde foram pautados os principais desafios entendidos pelo Movimento para o momento.

³⁰ Contra a pobreza no campo e lutar contra a desigualdade social que há em nossa sociedade.

³¹ Desigualdade social que há em nossa sociedade.

Congresso Nacional, em 1985. Naquela ocasião, visando o crescimento do MST e da luta pela Reforma Agrária, surgiram os desafios de:
 1º colocar a Reforma Agrária na agenda do país;
 2º consolidar a organização do MST nacionalmente;
 3º buscar a unidade dos camponeses e das lutas isoladas pelo país;
 4º definir e implementar uma forma de luta contra os latifúndios.
 Por isso, a palavra de ordem escolhida para o primeiro Congresso foi “Sem Reforma Agrária, não há Democracia”³².

A investida do MST a partir do 1º Congresso em unificar as lutas, representa um sinal da construção de unidade entorno da luta pela Reforma Agrária. Percebe-se sua gênese imbricada num movimento que se pauta na luta contra a hegemonia dominante e na construção de unidade por meio da luta pela terra e pela Reforma Agrária, na busca de aglutinar as lutas isoladas presente no cenário brasileiro, o que se revela também nos desafios que o MST se propõe no I Congresso.

A partir dos objetivos de *sair da pobreza e acabar com a desigualdade social*, o MST empenhou-se em conquistar linhas de créditos para a industrialização da produção nos assentamentos, compreendendo que “si el campesino solo produce, si sigue produciendo la materia prima agrícola y la entrega a una agroindustria, ¿quién se va a quedar com este valor? Es la industria, y el campesino no sale de la pobreza (MARCH, 2009, p. 7)”³³.

Ou seja, uma das alternativas para sair da situação de pobreza dos camponeses seria a industrialização de sua produção, visto como possibilidade de agregar valor nos produtos e conseqüentemente aumentar a renda.

A partir das conquistas de linhas de crédito e a criação de cooperativas, pode-se perceber que não houve superação dos níveis de pobreza em geral, embora parcialmente se expresse na elevação da renda

³² Cf. <http://www.mst.org.br/node/839>. Acesso em: 03jul. 2014.

³³ Se o camponês somente produz, se ele continua produzindo a matéria prima agrícola e a entrega para a agroindústria. Quem vai ficar com esse valor? É a indústria, e o camponês não sai da pobreza.

de uma porcentagem ínfima, tão pouco se concretizou um posicionamento de luta contra a desigualdade social. O MST entende que

de nada sirve nuestra lucha para que el pobre campesino tenga tierra y tenga crédito, si sigue siendo un hombre inculto, ignorante, analfabeto por lo general, o sea, sin acceso a la educación. Entonces, a partir, más o menos, de fines de los años 80 e inicio de los 90, incorporamos a nuestros objetivos la lucha contra la ignorancia, la lucha por la democratización de la educación (MARCH, 2009, p. 7)³⁴.

Percebemos em March (2009) como a luta pela educação no MST surge a partir da compreensão de que a luta pela terra e crédito, para desenvolver a produção, não resolve a situação de pobreza em que se encontram as famílias assentadas. Aqui se revela a função inicial atribuída a educação a partir da compreensão de March (2009), qual seja, desenvolver as forças produtivas nos assentamentos utilizando da formação e capacitação técnica dos assentados e buscar a unidade na luta contra a desigualdade social no país, ou seja, a educação viria a cumprir uma dupla função: dar unidade a luta dos camponeses assentados pela elevação do nível de consciência; impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas a fim de sair da pobreza por meio da apropriação de novas técnicas de produção.

Se coloca neste momento a necessidade de constituir o que Gramsci chama de *catarse* como sendo “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’” (GRAMSCI, 2001, p. 314). O MST dá um caráter pedagógico à luta pela criação de unidade dentro da sociedade civil. Passa a entender a educação como fundamental para superar os limites imediatos e à elevação da consciência.

O caráter de amplitude que a luta toma abrange as disputas pelos

³⁴ De nada serve nossa luta para que o camponês tenha terra e crédito se continua sendo um homem inculto, ignorante, analfabeto, ou seja, sem acesso à educação. É assim que, mais ou menos a partir do final dos anos oitenta e início dos noventa, incorporamos a nossos objetivos a luta contra a ignorância, a luta pela democratização da educação.

meios de subsistência, incluindo a educação escolar ofertada pelo Estado e vista pelos camponeses assentados como um direito. A educação escolar emerge como necessidade das famílias em luta pela terra antes mesmo do MST se consolidar num movimento nacional. O documento MST (2005, p. 13) mostra que as primeiras preocupações em relação a escola no Movimento teve início na ocupação em Encruzilhada Natalino, em 1981, como consequência da preocupação dos pais em relação as crianças do acampamento. A conquista da primeira escola na história do Movimento aconteceu em 1982, sob a pressão exercida pelas famílias sem-terra ao Estado, a qual é construída em 1984 no Assentamento Nova Ronda Alta. Posteriormente configura-se, como vimos, num elemento de duplo caráter: meio para o desenvolvimento das forças produtivas nos assentamentos; e componente da *catarse*, elevação dos níveis da consciência.

Para melhor entendermos este movimento que marca o início dos anos 1990, e a percepção da necessidade da educação no MST, buscaremos contextualizar brevemente este período.

A segunda metade dos anos 1980 foi caracterizada pela efervescência política das lutas sociais. Além da elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em 1985, a Constituição Federal de 1988 foi outro importante marco que insere a Reforma Agrária em capítulo próprio, capítulo III - da política agrícola e fundiária e da Reforma Agrária. Vemos em Oliveira (2007, p. 128) que o plenário do Congresso Nacional tornou-se, durante a Constituinte, um espaço de lutas por excelência. De um lado pelo avanço em direção a uma Reforma Agrária ampla, geral e irrestrita, de outro pelo recuo cada vez maior na proposta reformista em marcha no governo Sarney. A chamada "bancada ruralista", com o apoio declarado da União Democrática Ruralista (UDR), venceu a batalha parlamentar, e a Constituição de 1988 passou a conter uma legislação mais reacionária do que o próprio Estatuto da Terra.

Também houve enfrentamentos com a UDR a partir de 1986, a entidade teve sua primeira sede regional fundada em 1985, na cidade de Presidente Prudente - SP, e posteriormente no ano 1986, na cidade de Goiânia - GO, em seguida foi fundada a primeira UDR - Nacional, com sede em Brasília - DF. Os proprietários rurais sentiram a necessidade de se mobilizarem para articular no Congresso Nacional a criação de uma Legislação que assegurasse os direitos de propriedade. Na época, uma ala política de esquerda radical queria acabar com esse direito com objetivo explícito de se implantar um sistema comunista no Brasil. A reação dos ruralistas foi imediata, decidiram então fundar a UDR. Foi a maior mobilização do setor já visto no país. Com isso, conseguiu-se colocar na

Constituição de 1988 a Lei que preserva os direitos de propriedade rural em terras produtivas. A UDR é uma entidade de classe que se destina a reunir ruralistas e tem como princípio fundamental a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do País. De 1994 a 1996 a UDR ficou desativada devido a desmobilização da classe, que sentiu-se mais segura após as conquistas na Constituinte e o afastamento dos riscos sobre o direito de propriedade. No final de 1996 a entidade foi reativada em Presidente Prudente - SP, região conhecida também por Pontal do Paranapanema. Atualmente, a UDR - Nacional, também foi reativada e tem sua sede em Brasília-DF (UDR, 2014).

Outro fato importante das lutas sociais da segunda metade dos anos 1980 foi o agrupamento dos parlamentares mais conservadores do Congresso Nacional (Centrão). Segundo Munhoz (2011), a Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988 foi marcada pela presença e atuação de vários blocos suprapartidários. Um bloco suprapartidário que se autodenominava “Centrão” emergiu próximo do fim dos trabalhos da Comissão de Sistematização, responsável por organizar o anteprojeto de Constituição, reivindicando a reformulação do Regimento Interno de modo a facilitar a alteração do texto, considerado como muito progressista, em plenário.

Por fim, a eleição presidencial de 1989. Embora haja opiniões distintas em relação ao fato, a eleição presidencial de 1989, segundo a opinião de Silva (2003), representa o auge de um processo gestado nas lutas de resistência contra a ditadura militar, que continua na campanha pelas eleições diretas e na recusa da conciliação de classes configurada no colégio eleitoral e, depois, na república batizada de nova.

No entanto, o início da década de 1990, representa para o MST um novo momento para a luta pela *superação da pobreza e contra a desigualdade social*. A derrota do projeto da esquerda representada por Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 1989 para a presidência da república, em disputa com a direita neoliberal representada por Fernando Collor de Mello, significou um recrudescimento das lutas sociais, levando o MST a direcionar sua estratégia para o fortalecimento interno de sua organização. A partir do II Congresso Nacional (1990), priorizou-se o fortalecimento dos setores, a organização interna dos acampamentos e assentamentos, a construção da autonomia política e financeira e o foco ao fortalecimento do setor de produção. “Ocupar, Resistir e Produzir” foram as palavras de ordem que orientaram o MST no período subsequente, as ocupações de terras foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária (MST, 2015).

Este período de fortalecimento interno estende-se à sua

totalidade. A produção desencadeada pelo MST escorre por todos os setores, dando consistência à luta e fortalecimento do Movimento Social em um período onde o Estado por intermédio do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguido de Itamar Franco (1992-1994) e o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), utilizam principalmente, mas não só, da coerção como forma de controle dos movimentos sociais e implementação do projeto neoliberal no Brasil.

O que nos chama atenção neste período onde há a predominância da coerção às lutas sociais e, no caso, ao MST, é também o momento em que há combatividade por parte do MST. Embora, talvez, não se possa estabelecer como regra a relação da coerção com o acirramento das lutas sociais, no entanto neste período é notório o enfrentamento direto do MST contra o Estado.

Em 1995 o MST realiza o III Congresso Nacional, sob o lema “Reforma Agrária: uma luta de todos!” representando um apelo a sociedade pela necessidade de unificar a luta pela Reforma Agrária. Neste período o Movimento compreendia que a Reforma Agrária não era uma luta em prol apenas dos camponeses, mas de toda sociedade. Até o ano 2000 o MST estava organizado em 23 estados, com 1,5 milhão de pessoas, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Na educação o MST já contava com 1500 escolas públicas nos assentamentos, 150 mil crianças matriculadas e cerca de 3500 professores em escolas onde se desenvolve uma pedagogia específica para o campo (MST, 2015). Embora os números impressionem pela quantidade e força organizativa, no período de 1995 a 2000, correspondente ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - (1995-2002), o MST foi fortemente combatido. Expressão disto foi o Massacre de Corumbiara em 1995, o Massacre de Eldorado Carajás em 1996. No campo da educação, a forte ofensiva do governo de FHC foi representada principalmente pelo fechamento de escolas localizadas nos assentamentos do MST.

Mesmo frente a tamanha ofensiva contra o MST, vemos em Dalmagro (2010, p. 178) que o MST neste período está entre as cinco instituições e organizações do país com maior credibilidade e a realização da Reforma Agrária tem apoio de mais de 85% da população brasileira. Neste período, no ano de 1997, o MST realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), iniciando as discussões em torno da ampliação da educação para além do MST. A conjuntura deste período foi determinante para os rumos que a educação no MST vai tomar, o foco da luta pela educação passa a ser a Educação do Campo, o que veremos adiante.

O MST segue sua luta realizando no ano de 2000 o IV Congresso Nacional, com o lema “Reforma Agrária: por um Brasil sem Latifúndio!”, um direcionamento a luta contra o latifúndio e o Agronegócio, fruto da ofensiva do capital no campo brasileiro. Neste período, a partir de 2002, criou-se uma forte expectativa no MST com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) para o governo brasileiro. Expectativa que aos poucos foi sendo frustrada, principalmente pela não realização da Reforma Agrária.

Com o foco na “justiça social e soberania popular”, o MST realiza no ano de 2007 o V Congresso Nacional, reunindo cerca de 17.500 delegados de todo Brasil. Este congresso representou os desafios postos para a luta pela terra e da Reforma Agrária como alternativa frente aos problemas sociais do Brasil. Por fim, em 2014, o MST realiza o VI Congresso Nacional com o lema: “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”. Popular por entender que a Reforma Agrária é uma “necessidade de toda sociedade brasileira.” Neste sentido, ela deve ser debatida e construída para além da base do MST, mas com toda sociedade, “em especial os 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização da economia, com renda e emprego para todos” (MST, 2015). Atualmente, o foco da luta por educação no MST continua sendo a Educação do Campo. Importante salientar que várias conquistas foram alcançadas, principalmente ao se tratar do acesso à educação em seus vários níveis, da educação básica à pós-graduação.

A luta pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças gerais na sociedade são componentes da luta do MST desde sua gênese. A “luta de massas” foi a forma de luta que o MST desenvolveu ao longo de sua história, o que o caracteriza, segundo Stedile e Fernandes (1999, p. 34-38), como um movimento popular, por sua característica de possibilitar a participação de todos os trabalhadores nas lutas. Um movimento com componente sindical somado a um caráter político, o que o permite ir além do caráter corporativo sindical, dos interesses particulares, para os interesses de classe. Esse caráter de classe possibilita ao MST incorporar outros trabalhadores para além dos camponeses. São exemplos as articulações com o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Para Montañó e Duriguetto (2011, p. 280), “as articulações do MST com as demandas e lutas urbanas vêm criando possibilidades de uma compreensão da luta de classes em sua totalidade”, o que, a meu ver, poderia elevar a luta a um patamar da possibilidade de enfrentamento ao capital com a articulação de frações da classe trabalhadora.

Atualmente o MST está organizado em 24 estados federativos, nas cinco regiões do país. São cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores. 100 cooperativas, 96 agroindústrias e 1,9 mil associações representam o avanço na produção. Na educação, são mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos. 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação. 50 mil adultos alfabetizados. 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (MST, 2015).

Sob esta conjuntura toma forma e se consolida o MST e a educação escolar, conforme buscamos demonstrar. A partir de então, nossa intenção é analisar o movimento da educação no MST que se consolida como proposta de educação vinculada à luta social pela Reforma Agrária e à transformação social. No entanto, antes de analisar a educação no MST, consideramos necessário analisar o contexto político educacional a partir da década de 1990 e as adequações ao mundo do trabalho no Brasil, pois este contexto vem influenciar a trajetória da educação no MST e o caráter de classe presente na proposta de educação do MST.

3 CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990: ADEQUAÇÕES AO MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção buscamos analisar as transformações no mundo do trabalho a partir do contexto de crise do capital da década de 1970. Demonstramos as características do novo regime de acumulação flexível e as consequências para a classe trabalhadora. Buscamos compreender como as configurações econômicas e políticas afetam a educação pública a partir de políticas consoantes com a implementação do novo regime e o papel desempenhado por Organismos Multilaterais e bancos internacionais na disseminação das políticas educacionais mundo a fora. Por fim, apresentamos os direcionamentos gerais da política geral e das diretrizes internacionais para as reformas no campo educacional assumidas pela política pública de Educação do Campo.

3.1 Adequações do Estado sob o regime de acumulação flexível

O contexto de crise do capital a partir dos anos 1970, manifestada pela alta do preço do petróleo em 1973 e 1975 e pela desregulação financeira, marcam a configuração de um novo cenário mundial contemporâneo e a ofensiva neoliberal para a constituição do novo regime de acumulação flexível, conforme Harvey (2004, 2012). Uma diversidade de processos e fenômenos coadunam para este novo contexto, os quais se desdobram em vários outros.

Como assinalarmos no primeiro capítulo dessa dissertação, as crises são parte motora do desenvolvimento do capital. Para superar as crises o capital precisa se reestruturar produtivamente. No entanto, as crises atuais perdem seu caráter de conformação cíclica para assumirem a forma de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma crise estrutural cada vez mais profunda e acentuada (MÉSZÁROS, 2011, p. 697). A crise é motivada, como vimos no primeiro capítulo, pela queda tendencial da taxa média de lucro. A atual crise estrutural tem como raiz a *sobreprodução*, nos termos de Harvey (2004) ou uma crise de *superprodução*, nos termos de Marx (2013) e faz com que o capital se reestruture para barrar ou anular a queda da taxa média de lucro. Com esta finalidade, o capital aplica as contratendências à queda da taxa de lucro. Destacamos aqui três contratendências: comércio exterior ou ampliação do mercado externo; aumento do capital em ações; aumento do grau de exploração do trabalho.

A ampliação do mercado externo ou mundial teve sua concretização a partir da crise do bloco soviético e do campo socialista no

mundo a partir de 1989. Com o fim do bloco soviético, os limites para a expansão imperialista nos então países socialistas, principalmente União Soviética, são eliminados possibilitando pela primeira vez na história da humanidade, um mercado capitalista mundial sem fronteiras, levando a *mundialização do capital*, nos termos de Chesnais (1996), ou o *novo imperialismo* para Harvey (2004). A expansão ou mundialização do capital para os países do antigo bloco soviético alcançará enormes contingentes de *força de trabalho qualificada e extremamente barata*, possibilitando a redução dos custos de produção, ampliação da *taxa de mais-valia*, bem como por meio da ampliação do *mercado de consumo*. Desta forma a *mundialização do capital* completa o processo iniciado no século XV com a expansão marítimo-comercial, o desenvolvimento tecnológico do transporte, telecomunicações e internet, até a incorporação dos países socialistas. Assim se completa a mundialização do capital ou ampliação do mercado externo praticamente em todos os cantos do mundo *revitalizando a taxa de lucros* (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 189-191).

O aumento do capital em ações, conforme vimos no primeiro capítulo, refere-se a setorização da economia e a sustentação da taxa de lucro em setores essenciais à dinâmica de acumulação por intermédio de grandes empresas financiadas por capital em ações, e não mais, apenas, pelo próprio capitalista empresário. As taxas de juros poderiam compensar a queda nas taxas de lucro. A partir de 1973, o capital inicia uma *monumental expansão financeira* possibilitando uma exponencial acumulação dos investimentos externos. Esta expansão das atividades das corporações norte-americanas no exterior entra em contradição com as bases nacionais do poder dos Estados Unidos resultando na crise dos princípios keynesianos e dos padrões fordistas e relações sociais. Disto resulta a fuga do capital acumulado da atividade produtivo/comercial para a esfera financeira. A **financeirização** é resultado da queda das taxas de lucro dos investimentos na produção e no comércio, o que produziu uma disponibilização de capital na esfera da circulação sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário. Aqui o que prevalece é a remuneração por meio de juros, pelos bancos, fundos de pensão, companhias de seguros, ações, fundos de investimentos e de títulos da dívida pública (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 185-186). Nestes termos há uma ampliação da fusão entre os grupos industriais transnacionais com instituições financeiras. Conforme Harvey (2004) trata-se do “novo imperialismo”. Quem passa a comandar a acumulação de capitais são os Estados-nação hegemônicos, entidades privadas de controle de fluxo mundial de capital, como o Fundo Monetário Internacional, Banco

Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, e as grandes empresas monopolistas transnacionais e grandes corporações globais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 186).

O Estado é fundamental para os capitais mundialmente articulados impor em suas políticas. A intervenção política ativa dos governos na implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio é imprescindível para a expansão do capital. Afinal é necessário que a sociedade se *adapte* às novas exigências e obrigações. É preciso fazer com que a sociedade “descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo” que está em curso (CHESNAIS, 1996, p. 25). Em outras palavras, a intervenção do Estado é imprescindível para a dominação do capital sem entraves a quaisquer tipos de regras. Ao Capital, ou à atividade capitalista interessa um Estado burguês em que instituições de mercados e regras contratuais, inclusive as do contrato de trabalho, sejam legalmente garantidas. Inclusive a criação de estruturas de regulação para conter os conflitos de classe, regular as classes sociais, bem como arbitrando nas relações reivindicatórias de diferentes facções do próprio capital, tais como as de interesse mercantil, financeiros, agrários, rentistas (HARVEY, 2004, p. 80).

O aumento do grau de exploração do trabalho sob o Regime de acumulação flexível possibilita a combinação de extração da mais-valia absoluta e a relativa. Harvey (2012, p. 174) ressalta que a acumulação flexível parece enquadrar-se como uma recombinação simples das duas estratégias de procura de lucro (mais-valia) definidas por Marx. Harvey descreve como este processo de extração de mais-valia absoluta e relativa se processa sob as condições do novo Regime de Acumulação Flexível.

A primeira, chamada de mais-valia absoluta, apoia-se na extensão da jornada de trabalho com relação ao salário necessário para garantir a reprodução da classe trabalhadora num dado padrão de vida. A passagem para mais horas de trabalho associadas com uma redução geral do padrão de vida através da erosão do salário real ou da transferência do capital corporativo de regiões de altos salários para regiões de baixos salários representa uma faceta da acumulação flexível de capital. [...] Nos termos da segunda estratégia, denominada mais-valia relativa, a mudança organizacional e tecnológica é posta em ação para gerar lucros temporários para

firmas inovadoras e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho. Também aqui a violência proliferante dos investimentos, que cortou o emprego e os custos do trabalho em todas as indústrias (HARVEY, 2012, p. 174).

O novo regime de acumulação flexível se sustenta basicamente na ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas, na reestruturação produtiva e na (contra)reforma do Estado. É importante destacar que o neoliberalismo ao ser identificado apenas com a reforma do Estado, estaria destacando apenas os aspectos políticos e técnicos em detrimento aos aspectos econômicos, da estrutura econômica: relações de produção, luta de classes, reestruturação produtiva e a política macroeconômica. O neoliberalismo instaura-se como uma nova ordem socioeconômica mundial. Constitui a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 193).

No campo da ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas, o capital e o neoliberalismo investem no enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas negando-se à negociação com os trabalhadores em greve, usando da repressão contra as manifestações dos trabalhadores em greve ou qualquer outra forma de luta e dilatando as greves de trabalhadores. Outra forma de ofensiva contra o trabalho é o desprestígio das lutas e das organizações dos trabalhadores perante a opinião pública, a “desqualificação das demandas dos trabalhadores” (IASI, 2013, p. 20), a utilização da mídia como forma de descaracterizar as lutas dos trabalhadores. A título de exemplo do linguajar ideológico utilizado, as ocupações de terras feitas pelo MST são tratadas como “invasão”, manifestações como “baderna”, greve dos servidores públicos como “falta de atendimento aos pobres” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 196).

No rol da ofensiva neoliberal contra os trabalhadores está a “desregulamentação do mercado de trabalho e precarização do emprego” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 196), que resulta na ampliação do excedente de força de trabalho (desempregados), derivando na queda salarial, perda do poder político dos trabalhadores e na “atitude individualista e defensiva do trabalhador” (MOTA, 1995). De quebra cresce a terceirização dos trabalhadores, resultando na precarização e perda dos direitos trabalhistas (BEHRING, 2008). A flexibilização das

relações de trabalho permite reformas na legislação trabalhista, causando ônus nos direitos dos trabalhadores.

Vemos que, no contexto da crise, para operar os ajustes necessários à acumulação capitalista, há uma ofensiva de combate ao trabalho considerando a menor resistência dos trabalhadores. Diante deste cenário, a reestruturação produtiva se processa.

3.1.1 A reestruturação produtiva

Estas transformações do capital chamadas de reestruturação produtiva na atualidade, consistem na superação do modelo fordista, que já apresentava sinais de crise nos anos de 1960, crise que resulta, no período de 1965 a 1973, na sua incapacidade em conter as contradições inerentes ao capitalismo (HARVEY, 2012, p. 135). O modelo adotado subsequente é o toyotismo, ou *acumulação flexível*. Este termo atribuído ao toyotismo provém de suas características que estão direcionadas a romper com a rigidez do modelo anterior.

As características desta nova forma de *acumulação flexível* são: 1) produção vinculada à demanda; 2) o trabalho em equipe, com múltiplas e variadas funções; 3) altera-se a relação homem-máquina (base do taylorismo/fordismo), a produção passa a ser regida pela polivalência e multifuncionalidade do trabalhador; 4) opera sob o princípio do just-in-time³⁵, aproveitando da melhor forma possível o tempo de produção; 5) sistemas como kanban,³⁶ utilizados para ordenar o fluxo da produção de acordo com a demanda eliminando ou diminuindo os estoques internos; 6) expansão do espaço da produção por meio de terceirizações, conhecida como “teoria do foco” ou “horizontalização da produção”; 7) Grupo de trabalhadores constituem os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ),

³⁵ O just-in-time “significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias na manufatura chegam no momento e na quantidade certa. Isto proporciona a redução dos estoques em diversas fases da função processo. Ao reduzir os estoques, ocorre também a redução ou eliminação de perdas” (PERGHER; RODRIGUES; LACERDA, 2011, p. 679).

³⁶ Segundo Pergher, Rodrigues e Lacerda (2011, p. 679), o Kanban foi originado com base na característica da demanda no Japão (pequena quantidade e grande variedade), a qual não comportava uma linha de produção exclusiva para cada produto. Neste sentido, Ohno realizava ensaios em linhas não dedicadas, objetivando produzir os componentes necessários para abastecer a montagem. A resposta para este problema foi encontrada durante uma visita aos Estados Unidos em 1956, durante a qual observou a sistemática de abastecimento de mercadorias em um supermercado. Dessa observação originou-se o Kanban.

onde discutem o desempenho de seu trabalho. O saber-fazer (*savoir-faire*) do trabalhador subordinado ao capital a fim de potencializar a produtividade e o controle; 8) por fim o “emprego vitalício” relacionado à estabilidade e focado somente às principais empresas, atingindo reduzido percentual de trabalhadores (ANTUNES, 2009, p. 56-57).

3.1.2 A reforma do Estado: novos atributos contra os trabalhadores

As medidas sintetizadas acima orientam a reestruturação produtiva do capital e condicionam a reforma do Estado. A **reforma do Estado** nada mais é do que a adequação deste para cumprir com as novas demandas do capital.

O Estado tem papel determinante ao tratar dos possíveis níveis de exploração na relação capital/trabalho. Vê-se por meio da regulamentação da jornada de trabalho um conjunto de medidas dentre as quais Cardoso Junior (2002, p. 906) destaca: promover a flexibilização das condições de uso da força de trabalho; a flexibilização das condições de remuneração da força de trabalho; modificações nos marcos de proteção e assistência à força de trabalho e na estrutura sindical e da Justiça do Trabalho. Cardoso Junior (2002, p. 906), diz que este processo que se desenrola principalmente na década de 1990, ocorre por intermédio de medidas provisórias, de emendas constitucionais, de portarias e decretos, todos objetos de menor resistência política — se constitui numa estratégia deliberada do Governo Federal em aliança com determinados grupos sociais de grande expressão (empresários e parte do sindicalismo de resultados).

As medidas de ajustes que os Estados nacionais tiveram que adotar a partir das pressões e exigências de instituições financeiras internacionais, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), tiveram um caráter “monetarista, neoliberal”, “social e burocrático-institucional”, como condição para “receber os empréstimos e os investimentos produtivos dos capitais financeiros e das multinacionais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 205).

Assim, conforme Montaña e Duriguetto (2011, p. 205), ao Estado coube: garantir a estabilidade política utilizando-se de ações de combate a sindicatos, movimentos sociais contestatórios e trabalhistas e a repressão e criminalização da pobreza; estimular o investimento privado por meio de infraestrutura (subsídios e incentivos); privatização e desnacionalização das empresas públicas; redução e restrição do gasto público social; desregulamentação das relações de trabalho; desobrigação, desoneração e remuneração do capital especulativo por

intermédio de incentivos fiscais, altas taxas de juros e desregulação dos ingressos e egressos do capital financeiro especulativo no país. Desta forma garantindo condições atrativas aos investimentos estrangeiros.

As políticas sociais, neste contexto, tomarão uma outra dimensão. Soares (1995, p. 421-422) refere-se a focalização da política social para os pobres, os gastos e os serviços sociais passam a ser dirigidos exclusivamente aos pobres. As políticas sociais passam a ser substituídas por “**programas de combate à pobreza**”, “residuais, emergenciais e temporários”. Os serviços sociais passam a ser privatizados total ou parcialmente, ou pela contratação de serviços privados ou pela precarização do serviço público (SOARES, 1995, p. 422).

A partir da necessidade dos países ditos centrais de reestruturar a indústria fordista por meio de um processo de flexibilização industrial, reformar o Estado seguindo os ditames do neoliberalismo, desregulamentar o mercado e flexibilizar os direitos trabalhistas, foi realizada uma reunião para avaliar as reformas econômicas necessárias para a América Latina, conhecida como Consenso de Washington.

3.1.3 O Consenso de Washington

O Consenso de Washington, segundo Saviani (2011, p. 427) decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, objetivou discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina frente ao contexto de crise e os ajustes necessários para a nova fase de acumulação capitalista. A reunião foi entre os “organismos de financiamento internacional de Bretton Woods (FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas e governantes latino-americanos” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 211). Os governos de Margareth Thatcher (1979-1990) na Inglaterra, de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos da América (EUA), bem como Heimund Kolg (1982-1998) na Alemanha, representavam a posição conservadora em seus países e se instalava sob o signo do ultraliberalismo de Friedrich A. von

Hayek (1889-1992)³⁷, economista que contesta a visão Keynesiana³⁸ e defende um liberalismo radical. Esse contexto culmina com a livre concorrência no âmbito de mercado.

Essa nova ordem resultou, segundo Saviani (2011), no equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos. No campo político, representou a crítica às democracias de massa.

Segundo Saviani (2011, p. 428), as implicações à América Latina foram um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Impõe-se uma rígida política monetária visando a estabilização e a desregulação dos mercados tanto financeiro quanto de trabalho, privatização radical e abertura comercial. Tais políticas que a princípio foram impostas aos países da América Latina, posteriormente foram perdendo o caráter de imposição passando a ser assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países, bem como por setores da sociedade civil.

3.1.4 Consequências para a classe trabalhadora

A nova configuração do capital sob o regime de acumulação flexível possibilitou, como vimos, a extração de mais-valia absoluta e relativa. Desemprego, precarização do trabalho, dos salários e dos sistemas de proteção social, são impactos objetivos da crise aos trabalhadores. No plano ideológico, os impactos desta “nova ordem” podem levar à uma fragmentação da classe trabalhadora. A fim de recuperar a hegemonia nas esferas sociais, o capital profetizou, conforme Antunes (2009, p. 50), o “culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”.

³⁷ Sobre Hayek, ver: GANEM, Angela. **Hayek**: da teoria do mercado como ordem espontânea ao mercado como fim da história. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 11 - Nº 22 - Novembro de 2012. Cf. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2012v11n22p93/23763>. Acesso em: 15 set. 2014.

³⁸ John Maynard Keynes (1883 – 1946) diferentemente do ultraliberalismo, defende, em seu livro Teoria geral do emprego, do juro e da moeda, uma organização político-econômica oposta às concepções liberais, fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia (KEYNES, 1996). Desta teoria provém a visão Keynesiana.

A fragmentação traz consequências graves aos trabalhadores na luta de classes, possibilitando uma passível convivência, embora tensa, entre capital e trabalho. Vejamos nas palavras de Montaño e Duriguetto (2011, p. 215-216).

Essa fragmentação opera na prática organizativa das classes trabalhadoras e pode criar, especialmente em conjunturas de crise, as bases para a institucionalização de formas corporativas de organização e a exclusão de um grande número de trabalhadores da representação sindical. Por outro lado, a descrença nos macroprojetos (típico do pensamento pós-moderno, e da resignada descrença em mudanças estruturais, também produto da crise do “bloco soviético”) provoca expansão dos movimentos “culturalistas” e “policlassistas” (ecológicos, gays, juvenis, comunitários etc.) que se organizam em torno de demandas e respostas, legítimas e necessárias, porém geralmente pontuais e imediatas, o que desperta maior adesão, aceitação e visibilidade num contexto de descredibilidade dos macroprojetos e que, por isso, não conseguem articular e co-organizar suas ações. [...] O fato de retirar a sua dimensão econômica e de luta de classes leva a uma convivência tensa, mas compatível, entre eles [os trabalhadores] e o sistema capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO. 2011, p. 215-216).

Percebemos na citação acima, que a tendência desta nova configuração do capital de acumulação flexível, sob os ditames do neoliberalismo, é fragmentar a classe trabalhadora à formas corporativas de organização, bem como retirar da pauta de suas lutas a dimensão econômica e de luta de classes, tendendo ao pós-modernismo com movimentos “culturalistas” e “policlassistas” que possibilitam a relação, mesmo tensa, entre a classe trabalhadora e o capital. Neste sentido há um enfraquecimento da luta de classes, uma harmonização do conflito que torna possível o capital espriair a extração da mais-valia por intermédio da exploração da força de trabalho tanto de forma relativa quanto absoluta.

Ocorre, desta forma, uma “pulverização e heterogeneização do

trabalho”. A luta de classes é substituída pelas “ações sociais” e “parceria”, acarretando a perda do poder de barganha do trabalhador (MONTAÑO; DURIGUETTO. 2011, p. 216). Importa destacar que não concordamos com a ideia do fim da luta de classes. A luta de classes continua. No entanto, com o enfraquecimento da classe trabalhadora, com a diminuição do poder do trabalhador, o poder do capital aumenta. Embora haja resistências por parte do trabalho, essa nova configuração do capital (financeiro) no enfrentamento contra o trabalho possibilitou um avanço do capital contra o trabalho.

A precarização das relações de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas tem causado a desmobilização dos trabalhadores organizados em luta contra o capital. Para Neves *et al.* (2005, p. 19-39), trata-se da nova pedagogia da hegemonia dos anos de neoliberalismo, que vem com força no sentido de estimular um tipo de participação de movimentos caracterizados por soluções individuais; dismantlar ou dar outra função aos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, restringindo o nível de consciência política e desqualificando os movimentos sociais; estimular a expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho (defesa dos interesses das mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e de valorização da paz e da ecologia).

Estamos diante de uma restrição dos “níveis de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora”, as quais rumam de um nível de consciência “ético-político para o nível econômico-corporativo”. Há um estímulo “a pequena política em detrimento da grande política, propiciado, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação” (NEVES *et al.*, 2005, p. 35). Ou seja, mais uma vez percebemos como a fragmentação da classe trabalhadora, o foco na “pequena política” em detrimento à luta econômica e luta de classe tem levado, nos últimos anos, a um enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora e um consequente aumento da ofensiva do capital contra o trabalho.

3.2 Políticas educacionais dos anos 1990: adequações ao mundo do trabalho no Brasil

O contexto político educacional da década de 1990 foi singular à implementação do neoliberalismo no Brasil, acompanhado da ideia de que para sair da crise econômica e constituir um novo modelo produtivo a educação é de suma importância. Conforme D’Agostini (2009, p. 19),

é o período em que no Brasil aprofundam-se as mudanças no modo de produção capitalista (sua radicalização) com os ajustes estruturais, a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, e, de acordo com estudiosos como Frigotto (2002), Kuenzer (2002), Taffarel (2008), Leher (2002), Lima (2007), Moraes (2004), entre outros, foi o período em que se concretizaram importantes mudanças na política educacional e, conseqüentemente, na prática educativa.

Concomitantemente ao processo de *acumulação flexível* dos países ditos centrais, no Brasil o processo de reestruturação produtiva estava em um estágio primário, “o fordismo estava vivo e forte no Brasil” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). É lançado o ideário sobre o papel da educação para que o Brasil tomasse melhores postos na divisão internacional do trabalho, podendo competir favoravelmente com os demais países. Coube a educação contribuir com o progresso tecnológico do qual estávamos em desvantagens. Dissimulava-se a ideia de que “o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Tal constatação, digamos ideológica e dissimulada, possibilitou, além de justificar, dar um caráter de aparência “democrática” à disseminação de uma “vasta documentação internacional”, dos organismos internacionais, que veio a culminar na “definição das políticas públicas para a educação no país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Apoiar as nações no sentido de atingir as metas de *educação para todos* – acesso universal e qualidade na educação foram os objetivos propagados pelas agências internacionais a partir de suas perspectivas políticas. Desta forma, pretendiam contribuir para a geração de conhecimento na educação, prestando cooperação técnica internacional para o fortalecimento das políticas educacionais, conforme documento da UNESCO (2006).

A Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990)³⁹, foi o marco da disseminação de planos de ação relacionados à

³⁹ Jomtien, na Tailândia, foi o palco da Conferência Mundial de Educação para

educação, a qual difundiu preceitos para a educação básica, destacando que o homem do novo milênio além de saber ler, escrever e contar deveria aumentar suas habilidades, possibilitando o desenvolvimento de valores, atitudes e produção equitativa.

Frente ao cenário de pobreza e desigualdade social dos anos 1990, as agências multilaterais consideravam a educação como indicativo para o aumento da produtividade econômica. As justificativas das agências internacionais para efetivar a reforma educacional centra-se na superação da falta de qualidade, de produtividade, de requerimentos educacionais à modernização do país, à integração e à mundialização.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a Conferência de Jomtien se deparou com 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de analfabetos adultos espalhados pelo mundo. Os dados apontavam uma concentração do analfabetismo em nove países do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes dados serviram de base para as proposições da conferência no intuito de *impulsionar políticas educativas* para superar os índices caóticos da educação mundial.

As estratégias traçadas durante a Conferência de Jomtien, apontam para um horizonte político e ideológico no qual o consenso deveria ser operacionalizado. A tarefa de proporcionar educação básica espalha-se a toda sociedade, como estratégia da criação do consenso e, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 50), “como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional”.

Coube aos nove países “periféricos” adotarem (ou não) os procedimentos escritos em carta aprovada durante a Conferência de Jomtien. Vemos em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que do que se propunha, salta aos olhos a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Juntam-se ao Estado outras organizações a fim de realizar o proposto em Jomtien, diagnosticado pelos Organismos Multilaterais, dando a impressão, no

Todos. Teve participação ativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial como financiadores da conferência. Além da participação de 155 governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais, e personalidades destacadas no campo educacional do mundo todo. Nesta conferência os governos comprometeram-se em assegurar os acordos propostos, em síntese, uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 48).

campo da aparência, que o que se objetiva é a paz mundial, da *educação para todos à paz para todos*.

Na era da mundialização do capital, os países periféricos se deparam com “recomendações” das agências internacionais que intensificam a “valorização” da educação. Ancorados nos altos índices de repetência, evasão escolar e analfabetismo como argumentos para uma intervenção, as agências internacionais colocam estes problemas como um empecilho à produtividade do trabalho e ao crescimento econômico. Bem como, aponta Saviani (2011, p.428), o fracasso da escola pública passa a ser justificado pela incapacidade do Estado em gerir o bem comum. Intercede-se, no âmbito da educação a favor da, “primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a inserção do Brasil na reestruturação produtiva do capital, a adequação da economia brasileira nos parâmetros da economia mundial iniciou-se com o governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), estendendo para a educação, a partir do governo Itamar Franco (1992-1994) e a elaboração do Plano Decenal, ganhando agilidade e força com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período vários documentos foram produzidos no intuito de viabilizar a mundialização da educação. Conforme D’Agostini,

para a efetivação do processo de mundialização da educação na América Latina, durante a década de 1990 foi gerada uma vasta documentação pelos Organismos Multilaterais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, BIRD, entre outros). [...] Os documentos mais significativos que determinaram a educação desta década são: Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998); Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, CEPAL/UNESCO (1992); Relatório Delors/ UNESCO (1993-1996); Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe/PROMEDLAC (publicado em 1982, mas divulgado e incrementado a partir de 1990); Prioridades y estrategias para la Educación/ BM (1995). Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais no país (D’AGOSTINI, 2009, p. 20).

O consenso entre Estado e organismos internacionais oportuniza uma educação básica para aliviar a pobreza, equilibrando os efeitos recessivos dos ajustes estruturais econômicos. Em pleno acordo, Estado brasileiro e organismos internacionais, o caminho estaria aberto à mundialização da educação alastrando o campo da dominação hegemônica do capital.

Nestes termos, sob tal conjuntura, podemos pontuar alguns fatores que coadunam para a construção e fundamentação de uma educação voltada aos povos do campo no Brasil. Sob a égide da reestruturação produtiva o papel atribuído à educação foi de contribuir com o progresso tecnológico ressaltando assim a necessidade da força de trabalho adequar-se às novas exigências do capital, tanto para o campo quanto para a cidade. Do ponto de vista dos organismos internacionais, além da orientação destes organismos à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na Educação Básica, estes condicionam os investimentos financeiros em detrimento à política educacional promulgada pelos mesmos, a fim de difundir e expandir o projeto educacional internacional elaborado a partir da Conferência de Jomtien.

Os direcionamentos gerais da política geral e das diretrizes internacionais para as reformas no campo educacional desencadeadas nos anos 1990, assumidas pela Educação do Campo tem por base a ideia de “alívio à pobreza”, política de educação para todos no sentido da universalização, “inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas” (D’AGOSTINI, 2009, p. 20). Também carregam a ideia de contribuir para a erradicação do analfabetismo e um direcionamento pedagógico ao “aprender a aprender”. Esses direcionamentos gerais da política e das diretrizes internacionais permeiam o Movimento por uma Educação do Campo, como veremos adiante, bem como se materializam na política de Educação do Campo.

A política de Educação para Todos no sentido da universalização da educação, abre o leque da responsabilidade da educação para os vários setores da sociedade. A necessidade de ampliar a educação para além da responsabilidade do Estado, encontra justificativa na avaliação dos organismos internacionais pois para estes o que estava em jogo era a paz mundial. Além de ampliar para os setores privados, uma forma de privatização da educação, aponta para a operacionalização do consenso entre os diversos setores sociais, (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50) inclusive abre para a criação de consenso entre frações de classes distintas que se juntam para a universalização da

educação no sentido do acesso universal à educação, seguindo, de certa forma, as estratégias delineadas pelos organismos multilaterais.

O alívio à pobreza com segurança foi uma das estratégias delineadas pelos organismos internacionais para a reforma educacional a partir da década de 1990. No documento “Prioridades y estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial.” (BANCO MUNDIAL, 1996), está expressa a ideia de que a educação e principalmente a educação básica cumpre importante papel para o crescimento econômico e para o alívio à pobreza. O BM foca as orientações para a educação básica por entender que é a partir dela (educação básica) que é possível “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade, atendendo à demanda da economia”. Dessa forma, a educação básica “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres”, bem como “dota as pessoas de atitudes de que necessitam” para se integrar na economia, logo na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63). Pessoas menos pobres, integradas no processo produtivo e social de maneira a não gerar conflitos sociais, garantindo a segurança social.

O documento “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO em 1996, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. No Brasil, o documento foi publicado em 1998. As orientações para a educação traçadas neste documento tem por base o lema “aprender a aprender”, tendo como pilares fundamentais ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’. As justificativas expressas no documento em defesa das orientações pautadas neste lema diz respeito ao “alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANI, 2011, p. 433).

Para D’Agostini, o “aprender a aprender” é apresentado como a possibilidade de ser competitivo no mercado de trabalho. Trata-se de um lema que objetiva formar indivíduos que se adaptem na sociedade e às transformações em curso. Portanto, para a autora, “formar indivíduos criativos nesta perspectiva significa desenvolver a capacidade de encontrar novas formas de ação e resolução de problemas que permitem melhor adaptação ao processo de produção e reprodução do capital” (D’AGOSTINI, 2009, p. 77-78).

Vemos em Saviani, que as práticas educativas que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990 se manifestam com as características destas reformas educativas que tem por base a pedagogia

do “aprender a aprender”, tem tomado os mais diversos espaços na sociedade, que vai das “escolas” a “ambientes empresariais”, “organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos”, perdendo ênfase nas “exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2011, p. 433-434).

Para Santos (2011, p. 230), a tendência pedagógica hegemônica na educação escolar é o novo modelo que tem por base “as formulações e políticas ligadas às pedagogias do ‘aprender a aprender’”, principalmente quando se trata da educação “destinada aos trabalhadores”. Para o autor, as escolas destinadas aos trabalhadores foram transformadas em “laboratórios” para as experiências propostas pelo UNICEF, Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO e BM, os quais “determinam as políticas estatais”. A orientação dos cursos, programas, projetos pedagógicos tem nas pedagogias do “aprender a aprender” a base estruturante da educação escolar.

Estas políticas e diretrizes educacionais formuladas e disseminadas a partir da década de 1990, passam a compor a agenda educacional no Brasil. A fim de compreendermos como essas políticas e diretrizes educacionais adentram na educação dos trabalhadores do campo, e quais as principais influências na trajetória da educação no MST, buscaremos trazer alguns elementos da trajetória da educação no MST enfatizando seu caráter de classe e como essa trajetória é alterada e o caráter subsumido a partir da composição consensual entre organismos internacionais (UNESCO, UNICEF) e movimentos sociais (MST) em prol da educação. Buscaremos demonstrar também que o consenso travado entre frações de classes distintas que altera a trajetória e subsume o caráter de classe não se articula apenas na efetivação da política de Educação do Campo na relação com o Estado, mas se constrói a partir da luta dos movimentos sociais pela ampliação do acesso à educação e a articulação estratégica dos Organismos Multilaterais com os movimentos sociais. Uma aproximação que se inicia com o “reconhecimento” inicial, por meio do prêmio Itaú/Unicef de 1995, da educação do MST desenvolvida nos assentamentos e acampamentos e efetivada no I ENERA em 1997 quando da participação da UNESCO e do UNICEF e principalmente a partir da I Conferência por uma Educação do Campo.

A partir da análise da trajetória da educação no MST e as influências dos Organismos Multilaterais, das políticas educacionais da década de 1990, da efetivação da política de Educação do Campo, buscaremos ensaiar algumas possibilidades de retomada do caráter classista que se colocam à educação no MST para além da Educação do

Campo.

Nossa pesquisa aponta para três movimentos da proposta de educação do MST. Um primeiro movimento trata da gênese e a consolidação da proposta da educação. Este movimento segue de sua gênese até a elaboração dos Princípios da Educação no MST, datado de 1996. Este primeiro movimento explicita o caráter de classe da proposta de educação do MST. O segundo movimento percorre o foco da política de Educação do Campo. Há uma incorporação ou ampliação da discussão em torno da educação e da escola focada nas políticas públicas de Educação do Campo. Entendemos este movimento como sendo de negação do primeiro movimento, pois compreendemos que extrai a essência da proposta de educação constituída no primeiro momento, que é justamente o caráter de classe. O marco inicial deste movimento identificamos como sendo a realização do I ENERA, datado de 1997. Por fim, um terceiro movimento que começa a despontar a partir de 2007 - 2008⁴⁰, quando se retomam e se ampliam as discussões em torno da pedagogia socialista. Começam a surgir elementos de crítica à educação do campo e a necessidade de retomar elementos da proposta de educação do MST, principalmente voltada ao caráter de classe. Embora identificamos os três movimentos, para este estudo, nos dedicaremos aos dois primeiros movimentos que estão mais relacionados ao tema e que ajudarão a responder a problemática da pesquisa proposta. A partir desta pesquisa é possível identificar a existência de construção do terceiro movimento, porém ele ainda é germe, e está como possibilidade.

⁴⁰ Periodização e análise de conjuntura da Educação do Campo a partir dos autores: Dalmagro (2010); D'Agostini (2009); Titton (2010).

4 A EDUCAÇÃO NO MST

O objetivo desta seção é analisar a trajetória da educação no MST considerando sua relação com o Estado, Organismos Multilaterais e a política pública de Educação do Campo, bem como apontar as potencialidades da educação no MST frente a atual conjuntura e à educação da classe trabalhadora. Para isso realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, principalmente a partir dos documentos do setor de educação do MST (1996, 2005, 1997b), de organismos multilaterais como o relatório Delors (2006), Banco Mundial (1996), UNESCO (2006), além de documentos como Brasil (2012, 2001), FONEC (2010). Realizou-se também entrevistas e questionário conforme detalhamento apresentado na introdução.

Dividimos esta seção em três partes. Na primeira parte, demonstramos que a educação no MST nasce de uma necessidade da luta pela terra e se consolida como uma formulação tática na luta pela Reforma Agrária. Embora carregue contradições em sua formulação, a educação no MST apresenta um caráter de classe em suas elaborações e vinculação com os objetivos do MST.

Na segunda parte, demonstramos que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagônicas. A partir das conferências nacionais Por Uma Educação do Campo, o consenso se operacionaliza.

Na terceira parte desta seção, apontamos algumas possibilidades para a educação no MST.

4.1 A construção da proposta de educação do MST

Iniciamos por analisar como a educação no MST caminha para a constituição de sua proposta de educação. Fizemos isto a partir de autores que tratam da educação e da escola no MST, bem como nos documentos produzidos pelo movimento neste período e a partir das entrevistas realizadas.

4.1.1 A necessidade da escola na luta pela Reforma Agrária

Se a proposta de educação do MST possui um caráter de classe que vise ser uma formulação tática para a transformação social, provavelmente não foi com este caráter que ela surge no MST. Vimos na

seção anterior sob que conjuntura nasce a educação no MST. Conforme observamos no documento MST (2005, p. 13), as primeiras discussões relacionadas à luta pela escola teve início a partir da ocupação de terra na Encruzilhada Natalino no ano de 1981, como consequência da preocupação dos pais em relação as crianças do acampamento. Conforme salienta Dalmagro (2010, p. 164), não se trata de premeditação político-ideológica, mas da necessidade concreta das famílias acampadas lutar por escola para garantir a seus filhos esse direito. Longe de qualquer predisposição em pensar uma educação de classe, o objetivo inicial da educação era resolver os problemas imediatos resultantes da condição destes trabalhadores desprovidos dos meios de produção, em luta por terra. É o que vemos em Dalmagro (2010, p. 167): “a proposta de educação não é fruto de imposições ideológicas, antes decorre da necessidade de sobrevivência de famílias e depois de sobrevivência da própria luta e sua organização”.

Os primeiros passos de luta por escola estão ancorados na necessidade básica de ter escola para as crianças acampadas com suas famílias nos primeiros acampamentos. A luta era por escola, a preocupação primeira é por acesso à escola, mas não qualquer escola, mas uma “escola diferente”. No entanto, o fato de ter crianças acampadas e estas estarem fora da escola dificultaria a luta pela terra.

Conforme a entrevista com a integrante do setor de educação do MST fica evidente que a trajetória da construção da proposta de educação do MST nasce da necessidade posta, ou seja, da “exclusão do acesso à terra, aos bens materiais, culturais e simbólicos, e entre estes bens a educação” (ENTREVISTA D3)⁴¹. Ainda para a integrante do setor de educação do MST (ENTREVISTA D3), houve uma percepção por parte do MST de que a necessidade de educação não está relacionada unicamente às crianças, mas também à jovens e adultos. Assim, “ao constatar isso é que o MST, no final dos anos 80, inicia um processo de educação escolar de sua base social, tanto da educação escolar de crianças quanto dos adultos analfabetos” (ENTREVISTA D3).

Este período inicial da educação no MST é caracterizado por Paludo (2006, p. 16), como sendo o primeiro momento que vai dos anos de 1979 à 1984. Sob o tema: “Terra para quem nela trabalha – a educação é necessária!”, a autora apresenta a educação no MST sob o contexto dos primeiros anos de constituição do MST. Para Paludo (2006, p. 16) havia a preocupação da educação voltada às crianças, jovens e adultos desde os

⁴¹ Entrevista concedida à Vagner Luiz Kominkiewicz, em 04 de maio de 2015.

primeiros anos da luta do MST. Em 1980 a preocupação inicial era com a educação das crianças – anos iniciais. Já, “em 1981, iniciam-se, também, as primeiras experiências isoladas em alfabetização de jovens e adultos” (PALUDO, 2006, p. 16). Para a autora, a preocupação em relação à educação não era apenas de pais e professores, mas também “das lideranças e de agentes de mediação, principalmente vinculados à Teologia da Libertação e ao sindicalismo combativo” (PALUDO, 2006, p. 16).

Embora neste momento não se tenha constituído uma proposta de educação sistematizada, os elementos que predispõe a educação no MST já aparecem por meio da relação estabelecida com o movimento de educação popular, a teologia da libertação, etc., e que visavam abranger todos os sujeitos que compunham o MST.

Conforme D’Agostini (2010, p. 167), a proposta de Educação do MST recebeu forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática. Ainda segundo a autora,

a educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas. A educação do MST apresenta também influências da teoria histórico-crítica, das experiências do leste europeu e da revolução cubana, além de outras experiências, sobretudo as ocorridas na América Latina (D’AGOSTINI, 2010, p. 167).

Aos poucos a educação e a escola vão se articulando à luta pela terra. Ela nasce e é compreendida, segundo Dalmagro (2010, p. 168), pela necessidade da escola e a escola necessária à luta. Este seria o caráter inicial da escola no MST. Os vínculos entre a escola, a luta do MST e a realização da Reforma Agrária se estabelecem no final dos anos de 1980 quando a escola está articulada à luta dos sem-terra. É quando se avança para a compreensão de que a escola tem o papel de vincular o conhecimento e o processo educacional à organização dos assentados e às formas de trabalho e organização.

Vemos em Paludo (2006, p. 16) que é no período inicial da educação no MST onde se lançam as bases para a luta pela educação como um direito. Bem como é neste período que se constrói uma base para as

discussões entorno do tipo de escola que se quer para os assentamentos.

Foi o período de lançar as bases para a compreensão da educação como direito e para fazer uma educação “diferente”, que, de diferente, passou a ser uma educação “alternativa” a que era desenvolvida pela rede pública. Foi um tempo de preparar a terra e semear, o que ocorreu por meio do desenvolvimento de experiências e discussões sobre o papel e sobre como deveria ser uma escola de assentamento da Reforma Agrária (PALUDO, 2006, p.16).

A partir do Documento aprovado no VI Encontro Nacional do MST, realizado em Piracicaba/SP em fevereiro de 1991, o MST publica o documento *Educação no Documento Básico do MST*. Uma das metas propostas no Documento Básico do MST de 1991 é que as escolas ditas de 1º grau dos assentamentos sejam instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST a partir dos desafios dos assentamentos e acampamentos, bem como, de outros movimentos sociais que compartilhem do mesmo projeto político. Também, preparar as crianças crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade por intermédio de uma proposta de educação que tenha por base o conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade (MST, 2005, p. 29).

Este documento sinaliza para a construção da proposta de educação do MST com caráter de classe que vise a transformação social. O documento mostra que a partir da conquista de escolas nos assentamentos, o MST percebe que a garantia ao acesso à escola é insuficiente, é quando passa-se a elaborar mais detidamente acerca de qual escola seria necessária à luta (DALMAGRO, 2010) e por isso devia corresponder ao projeto de sociedade e de ser humano que o MST vislumbrava como estratégia política, na luta por Reforma Agrária e pela transformação social.

Para a integrante do setor de educação do MST, é a partir do momento em que se passa a questionar que concepção de educação é necessária para formar um sujeito coerente com o projeto histórico do MST, que começa então, a partir dos anos 1990, a elaboração de uma “proposta educativa, uma concepção educativa que desse conta de formar esses sujeitos coerente com o projeto histórico. Aí que nós chamamos de construção da proposta pedagógica do Movimento, da proposta

pedagógica filosófica do MST” (ENTREVISTA D3).

No documento *Educação no Documento Básico do MST* (MST, 2005), encontramos elementos básicos da formulação da proposta pedagógica de educação do MST. Lá estão o trabalho e a organização coletiva; a integração entre a escola e a organização do assentamento; a formação integral da criança; a prática da democracia; a integração do professor na organização do assentamento; a construção de um projeto alternativo de vida social pela escola; metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento. Direciona ainda a produção coletiva das bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos, bem como a ampliação e o fortalecimento da relação entre escola e o assentamento e entre escola e MST (MST, 2005, p. 29).

Em julho de 1991, o MST publica o **Caderno de Formação nº 18: o que queremos com as escolas dos assentamentos**. Este documento é considerado pelo próprio Coletivo Nacional de Educação do MST como sendo “a primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pela organização” (MST, 2005, p.7). Os objetivos traçados neste documento para a escola dos assentamentos reafirmam a importância da escola, do *saber* e da *cultura*, para preparar futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. A formação de militantes do MST e a preparação para a transformação social implicam em capacitar as crianças para transformar a realidade a partir de saber como enfrentar os problemas concretos que existem no assentamento ou acampamento, sempre cultivando uma perspectiva social mais ampla (MST, 2005, p. 08).

No documento **Boletim da Educação n. 1, como deve ser uma escola de assentamento**, publicado em 1992, está anunciada a perspectiva da escola para o MST, associado às lutas da classe trabalhadora. É o que vemos no excerto abaixo.

Na perspectiva ideológica da classe trabalhadora hoje, o grande desafio da escola deve ser educar sujeitos para a transformação da realidade atual. Mas trazendo estas reflexões para as Escolas de Assentamento, é preciso traduzir mais concretamente este objetivo. A pergunta é: na conjuntura atual do campo e da luta pela Reforma Agrária em nosso país, o que significa educar sujeitos para a transformação social? A resposta parece clara. A escola deve ajudar a consolidar e a avançar este modelo de desenvolvimento rural que está nascendo nos Assentamentos e que visa dar

condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo. A escola deve ajudar no desafio de fazer o Assentamento dar certo. Nos aspectos econômicos, culturais, políticos e de relacionamento social. E como a escola pode ajudar nisso? [...] A primeira condição é a própria continuidade da luta pela Reforma Agrária. Por isso a Escola deve se preocupar com a formação de militantes. A condição é a capacitação técnica e científica para enfrentar as exigências de um modelo de produção mais empresarial e competitivo (MST, 2005, p. 40).

O documento aponta então para os três pilares essenciais para as escolas de assentamento: trabalho agropecuário; conhecimento científico e o amor pela luta. Segundo Dalmagro (2010, p. 172), estes são os três grandes objetivos da escola para o MST, que podem ser entendidos como síntese de sua perspectiva para com a escola desde a época da publicação até a atualidade: a preparação para o trabalho no campo, a escolarização e a formação de militantes.

Com base neste documento percebemos que o papel da escola está focado para os desafios presentes nos assentamentos. O objetivo do MST é a transformação da realidade atual, e que a partir deste objetivo, o desafio da escola é educar para isso. No entanto a realidade atual que se pretende transformar é a dos assentamentos. Caberia à escola a tarefa de contribuir no sentido de desenvolver os assentamentos numa perspectiva de transformá-los, desenvolver as forças produtivas e melhorar as condições de vida das famílias assentadas.

Na sequência o documento deixa mais claro quais são os fundamentos da escola para o MST voltados ao desenvolvimento das forças produtivas nos assentamentos. O documento afirma a necessidade de focar os conteúdos de ensino para as questões dos assentamentos, especialmente sobre tecnologia de produção e organização da produção agropecuária (MST, 2005, p. 40). Nos parece haver uma conexão direta entre os desafios apontados para a escola e o desafio do MST em enfrentar a pobreza existente nos assentamentos, conforme apontamos na seção anterior. A educação no MST assume o propósito de contribuir para superar a condição de pobreza nos assentamentos com a contribuição de uma formação escolar voltada às estratégias do MST para os assentamentos.

No documento **Caderno de Educação nº 1**, *Como fazer a escola que queremos*, também publicado em 1992, há uma preocupação maior relacionada ao currículo e sobre a metodologia de implementação da proposta de educação do MST. A proposta relacionada ao currículo é que este esteja centrado na prática, por meio de “experiências de trabalho prático” e a partir da resolução dos “problemas que a prática vai apresentando” (MST, 2005, p. 52). O currículo proposto possui duas características que, segundo o documento, o diferencia dos “currículos tradicionais”: foca o ensinar e o aprender a partir da prática; retira o foco dos conteúdos os quais “passam a ser escolhidos em função das necessidades que a prática vai criando ou em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas do assentamento” (MST, 2005, p. 53). Destacamos ainda neste documento a sugestão de temas que podem se transformar em “temas geradores”.

Outro documento de 1993, *A importância da prática na aprendizagem das crianças*, apresenta como foco das discussões a construção metodológica focada no ensino-aprendizagem, dando ênfase à “aprendizagem-capacitação e ao trabalho”. São sugeridas duas metodologias que partem da prática: os “temas geradores” e, com maior ênfase, o “objeto gerador”, ambas metodologias visando a relação prática-teoria-prática, posicionando a supervalorização da prática na relação com a teoria, buscando a aprendizagem-capacitação.

Observamos nos documentos uma convergência de ideias focadas na escola relacionada ao trabalho e ao desenvolvimento dos assentamentos. Embora observamos inicialmente que a escola estava relacionada principalmente com a luta focada na transformação social e de formação de militantes do MST, nos parece haver uma focalização nas demandas do trabalho interno dos assentamentos. Isto nos parece mais evidente ao analisarmos o documento **Boletim de Educação nº 4**, *Escola, trabalho e cooperação*, publicado em 1994. Nele se expressa a intenção de fundamentar teoricamente a proposta de educação do MST, apresentando como “pilar” fundamental a relação trabalho e educação. Há uma defesa da construção de uma escola baseada nas dimensões do trabalho e da cooperação, uma escola “do trabalhador, da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 89). O documento faz uma clara defesa de fundamento em que a escola deve ajudar a construir o assentamento, por intermédio de uma educação vinculada ao trabalho e à cooperação. Ligados aos objetivos e desafios postos para o MST no período relacionado à cooperação e ao desenvolvimento dos assentamentos, defendem que a escola “precisa ajudar para que o assentamento dê certo” (MST, 2005, p. 94), bem como que esta eduque para a cooperação

agrícola, prepare para o trabalho capacitando tecnicamente e desenvolva nas crianças o “amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural” (MST, 2005, p. 95). Há uma defesa neste documento de que a escola deve contribuir para a construção do socialismo, preparando as novas gerações para que lutem por uma “sociedade sem explorados nem exploradores” (MST, 2005, p. 95).

O documento *Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta* é o primeiro texto do MST “preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental” (MST, 2005, p. 09). Este documento mantém as orientações desenvolvidas nos documentos anteriores tais como: capacitar para o trabalho rural; ajudar na implementação da Reforma Agrária a partir do desenvolvimento dos assentamentos; educar para a transformação social. Para Dalmagro (2010, p. 177), “o tipo de escola sugerido nesse caderno será o de uma escola agrícola”.

Percebemos nos documentos analisados até este período que a trajetória da escola no MST vai da luta pelo direito à escola nos assentamentos e acampamentos à negação do Estado como educador do povo. A negação do Estado como educador do povo se fundamenta na necessidade de construção de uma educação diferenciada a partir da perspectiva do MST, porém nesta conjuntura o Estado ainda seria o responsável e mantenedor financeiro da educação formal, visto que, vivemos numa sociedade capitalista fundada nos direitos constitucionais.

O dirigente do setor nacional de educação do MST resume em seu depoimento os três principais objetivos do MST desde sua fundação em 1984, os quais percebemos na trajetória da escola no MST desenvolvida até aqui.

Na fundação do MST, em 1984, afirmamos nossos objetivos gerais: Lutar pela terra, lutar pela Reforma Agrária e lutar por transformações da sociedade. Na educação buscamos seguir o mesmo leito de atuação na perspectiva de uma nova sociedade, sem dar o nome de socialista (ENTREVISTA D1)42.

Os objetivos de lutar pela terra, Reforma Agrária e transformação

⁴² Entrevista concedida à Vagner Luiz Kominkiewicz, em 08 de abril de 2015.

social são anunciados e facilmente percebidos nos documentos. Ao passo em que a luta pela terra e por Reforma Agrária cria a necessidade de educação, como visto anteriormente, o MST considera a educação ofertada pelo Estado insuficiente, por compreender que esta não corresponde às demandas de sair do estado de pobreza em que se encontravam as famílias assentadas, bem como não elevaria o nível de consciência necessária para as lutas sociais do MST. Assim entende, conforme Souza (2013, p. 13), que a educação dos trabalhadores não poderia ficar a cargo do Estado.

4.1.2 A proposta de educação do MST: uma educação de classe

Ao analisar os períodos da educação e da escola no MST, Dalmagro (2010) mostra que a partir da década de 1990 estão presentes elementos importantes que sinalizam para uma proposta de educação no MST que busca romper com os pilares fundamentais da escola burguesa.

O resgate da questão escolar no MST até aqui já nos permite identificar que estão postas as bases para uma inversão na perspectiva de escola nos aspectos políticos e pedagógicos. No primeiro, porque a escola deixa de formar para a cidadania burguesa, pelo contrário, visa à formação da consciência para mudar o mundo. Se ela continua formando para o trabalho, este já não se pretende mais submetido ao mercado capitalista, mas buscando outras relações sociais. Pedagogicamente, a socialização do conhecimento não é mais tomada como neutra e estanque. Também aparece como desafio a construção de novos conhecimentos adequados a um novo modelo de desenvolvimento. Na forma de organização da escola também se propõem alterações. Enfim, com maior ou menor ênfase, os pilares fundamentais da escola burguesa estão sendo repensados (DALMAGRO, 2010, p.175).

A partir da elaboração dos Princípios da Educação no MST pelo

Setor Nacional de Educação em 1996⁴³, percebe-se, conforme D'Agostini (2009, p. 115) o posicionamento político de classe presente nos princípios humanistas e socialistas, elementos da teoria marxista, das pedagogias contra-hegemônicas (principalmente da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a influência dos pedagogos russos e do cubano José Martí) e o socialismo como horizonte histórico. No próprio documento encontramos a indicação de “obras de alguns autores clássicos” que influenciam em sua construção. Dentre os autores estão Marx (várias edições), Manacorda (1979, 1990), Krupskaya (1986), Makarenko (Várias edições), Leontiev (1978), Freire (1974), Pistrak (1981), Martí (1961), Vásquez (1986), Lênin (1977), Tanguy (1994).

Para Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos *Princípios de Educação* pelo setor de educação do MST, que a noção de escola se alarga, indo além da escola primária de acampamento e assentamento, bem como do próprio setor de educação. Não há um rompimento com as diretrizes fundamentais das produções anteriores feitas pelo setor de educação. Dalmagro analisa que a mudança dos *Princípios* em relação aos documentos anteriores sobre a fundamentação da proposta de educação do MST está na ampliação do modo de vê-las.

A mudança está na ampliação do modo de vê-las, agora para além do assentamento, enfatizando-se as perspectivas mais amplas do Movimento, explicitando seu caráter de classe. Amplia-se também porque a escola passa a ser vista com base num conjunto de práticas educativas que ocorrem fora dela, inclusive as ações educativas produzidas pela luta do MST (DALMAGRO, 2010, p. 179).

A proposta de educação do MST acompanha a nova conjuntura da luta do MST, num momento em que o MST explicita a perspectiva de classe na luta pela Reforma Agrária. Como vimos na primeira seção, a década de 1990 representou um momento de fortalecimento do MST. Embora tenha sido um momento na conjuntura onde prevaleça a coerção sobre os movimentos sociais, a combatividade do MST na luta de classes é expressiva. A educação neste contexto se amplia no sentido de

⁴³ O Caderno de Educação nº 8: princípios da educação no MST, é resultado de uma nova edição do Boletim da Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em agosto de 1992 (MST, 1999, p. 03).

contribuir com a luta de classes.

Os princípios de educação do MST são orientadores da ação que o Movimento propõe. Estes resultam das práticas realizadas anteriormente pelo MST e que, acumulados, apontam para dois pressupostos que se entrelaçam: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. Os princípios filosóficos referem-se à visão de mundo, às concepções mais gerais relacionados à pessoa humana, à sociedade e à compreensão do MST sobre educação. Os princípios filosóficos remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Já os princípios pedagógicos, referem-se à forma, o método a que se busca realizar os princípios filosóficos.

No documento *Princípios de Educação do MST*, encontramos cinco elementos que orientam a prática pedagógica no campo dos princípios filosóficos:

1. **Educação para a transformação social.** A partir deste princípio filosófico, apontam-se algumas características essenciais da proposta de educação do MST, tais como: a) Educação de classe; b) Educação massiva; c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação; f) Educação aberta para o novo.
2. **Educação para o trabalho e a cooperação.** Este princípio filosófico parte da defesa da relação que a educação e a escola devem ter com a luta pela Reforma Agrária e os desafios para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade.
3. **Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.** Neste princípio são apontadas dimensões importantes como a formação política-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral; a formação cultural e estética; a formação afetiva e a formação religiosa. Este princípio se orienta na formação omnilateral do ser humano, a partir das formulações de Karl Marx.
4. **Educação com/para valores humanistas e socialistas.** Este princípio tem seu compromisso focado na superação dos valores da sociedade atual e a construção de novos valores, mesmo na atualidade, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, novas relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade.
5. **Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.** Este princípio evoca para a crença no

potencial transformador da pessoa humana, e que a educação tem papel fundamental desde que seja um processo intencionalmente planejado e provocado.

Quanto aos princípios pedagógicos encontramos treze, descritos na seguinte ordem: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos/das estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitudes e habilidades de pesquisa; 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Conforme Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos Princípios que o MST reconhece que a sua proposta de educação precisa contribuir com a luta de classes. Destaca ainda outras ideias novas que surgem com a elaboração dos princípios ou novas ênfases que são atribuídas, tais como: a educação massiva ou educação como direito de todos; a educação omnilateral, ou voltada às várias dimensões do ser humano; a educação para novos valores afirmando a perspectiva socialista.

A partir dos Princípios é possível afirmar, conforme D'Agostini (2009, p. 117), que:

O MST e sua educação têm como eixo orientador de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/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.

Para Santos (2011, p. 173), a luta de classes no campo é o eixo orientador do projeto educacional do MST, somado à defesa da necessidade de construir novas relações sociais de produção. Para tanto, a educação deve se pautar em valores socialistas e humanistas.

Conforme descrito nos princípios filosóficos de educação do MST, “Educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST” (MST, 2005, p. 161), há sem dúvida uma intencionalidade, um caráter político centrado na luta pela transformação social.

Daqui podemos pontuar a problemática questão relacionada ao papel da educação para o MST. Analisando este princípio filosófico de educação construído pelo MST, logo de cara percebemos que é atribuído um caráter para a proposta de educação, qual seja, a transformação social. Desavisadamente partiríamos para a seguinte questão: o papel da educação é a transformação social? Ou ainda: pode a educação ter em si este caráter transformador?

Se partirmos da compreensão de que a educação em si, ou seja, desvinculada de um projeto societário, é, mesmo assim, emancipadora, então ela se torna “o” projeto, carregada da possibilidade emancipadora, prenhe de todos os elementos necessários de ruptura. Estaria apta (como possibilidade) a transformar as relações sociais de produção. Incorreríamos no erro de atribuir à educação um papel “criador” e não de “criatura”. Essa inversão, ou confusão “intencionada”, em acreditar na educação em si emancipadora, gera falsamente a crença que a educação, *per si*, é emancipadora. E que, por meio dela é que chegaremos a uma condição emancipada. Não seria a educação uma criação humana, portanto fruto das relações entre homens que se estabelecem pelo trabalho?

O caráter atribuído à educação é de “um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual” (MST, 2005, p. 161). Não seria a educação em si transformadora ou emancipadora, mas vinculada organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual. Desta forma podemos compreendê-la como um instrumento parcial de uma formulação tática dentro da luta dos trabalhadores pela Reforma Agrária e pela transformação social.

Note-se que a compreensão que o MST tem relacionada à sua proposta de educação é de que esta se insere como elemento da formulação tática que visa a transformação social. No entanto, esta questão nos remete a outro elemento: o que o MST entendia (no período histórico em que os princípios foram elaborados) por transformação social. Os princípios nos sinalizam uma resposta, ao apontar a necessidade de “construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os

valores humanistas e socialistas” (MST, 2005, p. 161). Ou seja, a proposta de educação do MST se configura como uma proposta vinculada à luta do MST para a transformação da sociedade e a construção do socialismo.

Na epígrafe apresentada no *Caderno de Educação nº 8 – Princípios da Educação no MST*, percebemos que a *transformação social* referida nos *princípios* compreende o *socialismo revolucionário*.

Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas, em um país como o Brasil é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa (MST, 1999).

D’Agostini (2009, p. 99), ao tratar da Pedagogia Socialista relacionada ao MST, nos diz que “O MST utiliza-se do termo pedagogia socialista, assim como Taffarel (1993), não de forma idealista no sentido salvacionista e utópico, mas sim na acepção do socialismo científico como exposto por Marx e Engels”.

A preocupação em construir uma educação que se contrapõe ao Estado como educador do povo e que seja um elemento da formulação tática do MST na luta pela Reforma Agrária e para a transformação social que tem como horizonte o socialismo, apontam para uma educação de classe. “Trata, isto sim, de afirmar uma educação vinculada a uma classe que objetiva um horizonte de transformação social; uma educação que abra um leque universal para o conhecimento” (KOMINKIÉWICZ; DANTAS, 2013, p. 201).

Tal proposta de educação é expressão daquilo que, em seu tempo, está sendo o MST, ou seja, ela reflete a condição e o entendimento que o MST ocupa na sociedade civil. Assim, vemos em Vendramini (2013, p. 513) que:

O MST é um movimento de classe, sua luta se desenvolve no terreno dos direitos sociais, apresenta reivindicação contra a ordem dominante, tem claramente uma direção política, seus

objetivos de luta não são apenas imediatos, pontuais e parciais, mas visam a transformação social, ou seja, defendem um projeto histórico, de futuro.

A proposta de educação do MST constitui-se para além da negação do Estado como educador do povo. Ao ser construída com princípios filosóficos e pedagógicos que orientam uma ação para a transformação social, está negando, além do Estado, também o que o condiciona, o modo de produção capitalista. Percebemos assim, elementos que posicionam a Proposta de Educação do MST para uma educação de classe. D'Agostini (2009, p. 166) ao tratar das reformas educacionais e políticas pautadas no neoliberalismo, considera que o MST nos anos 1990 assume uma posição de resistência às políticas neoliberais com uma proposta de educação que se pretende de classe.

Ao construir uma proposta de educação pautada nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, constrói-se uma resistência e uma afronta a tais reformas, além dos embates políticos com ações e mobilizações propriamente ditos, pois a educação do MST pretende ser uma educação de classe, massiva, voltada para a transformação social a partir dos princípios humanistas e socialistas (D'AGOSTINI, 2009, p. 166).

Como vimos, a educação no MST tem seu auge em 1996 com a elaboração e publicação dos princípios de educação do MST. A proposta de educação do MST assume um caráter de classe quando predisposta à luta pela transformação social. No entanto, outros elementos/contradições compõem a proposta de educação do MST para além de seu caráter de classe. Destacamos, conforme D'Agostini (2009) “a secundarização da teoria e a fragilidade teórica da proposta de educação do MST, o que permitem desvios da prática política e educativa”. Araújo (2007, p. 316) considera a “falta de aprofundamentos teóricos da própria proposta pedagógica do MST”. Estes elementos de contradição dão abertura para outras concepções educativas, bem como para as políticas educacionais de organismos multilaterais da década de 1990.

Além dos limites inerentes a educação, a década de 1990 apresenta uma conjuntura de expansão do MST para a sociedade. O fato

de relevância é a fundação da Via Campesina, datada de 1993 (RIBEIRO, SOBREIRO FILHO, 2012), da qual o MST toma parte e projeção internacional. Ampliam-se os parceiros em nível internacional possibilitando maior visibilidade da sociedade em relação ao MST. Essa expansão do MST para a sociedade possibilitou parcerias não apenas com frações da mesma classe. Em 1995 há uma aproximação do MST com frações de classes antagônicas, como veremos adiante. No item seguinte buscamos demonstrar como o caráter de classe da proposta de educação do MST é subsumido a partir da relação com organismos multilaterais e como as concepções da política geral destes organismos adentram para a educação do MST resultando na Educação do Campo.

4.2 O consenso em torno da Educação do Campo

Localizar o período em que o MST se vincula a via campesina e passa a ter uma visibilidade internacional. Mostrar que a produção do consenso surge num momento que o MST faz uma articulação internacional tanto com frações de mesma classe (via campesina), como de frações de classes distintas (UNICEF, UNESCO).

A partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997⁴⁴, o MST encampa uma luta pela educação calcada no campo das políticas públicas, assumindo para si a bandeira da Educação do Campo como tática na luta pelo acesso à educação, a fim de fortalecer a correlação de forças na luta pela hegemonia dentro da sociedade. Este novo cenário representa um marco diferencial na relação entre a proposta de educação do MST e a bandeira da Educação do Campo como luta pela política pública orientada com os Organismos Multilaterais, (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)) e, posteriormente assumida pelo Estado capitalista, institucionalizada nos documentos da Educação do Campo.

Embora se tenha defendido e trabalhado com a ideia de que a formulação sobre educação do MST é idêntica às formulações e práticas da Educação do Campo, corroboramos com D'Agostini (2009, p. 122) de que mesmo que a Educação do Campo tenha se fundamentado na

⁴⁴ No início da década de 1990, o avanço do capitalismo no campo e a modernização da agricultura ganham forças. O resultado a que se chegou foi o desaparecimento de boa parte das unidades produtivas e a ampliação do trabalho assalariado no campo. Muitos dos camponeses que se mantiveram na terra passaram a vender sua força de trabalho.

Educação do MST, ela está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST, como vimos, é uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra.

Buscaremos agora compreender o contexto em que emerge a discussão da Educação do Campo como luta pela política pública, analisando o significado da ampliação da educação no MST e as parcerias estabelecidas entre frações de classes distintas, representadas principalmente pelos movimentos sociais (MST) e Organismos Multilaterais, como UNICEF e UNESCO.

4.2.1 A luta pela política pública de Educação do Campo

Sob o contexto das políticas neoliberais da década de 1990, iniciam-se as discussões entorno do que viria a ser a Educação do Campo. Segundo Dalmagro (2010, p. 180) foi a partir de 1998 que o debate sobre a Educação do Campo tem entrada no MST, “este debate se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento”. Para a autora o MST, vinculado à Via Campesina, retoma gradativamente os conceitos de campo e campesinato, “apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina” (DALMAGRO, 2010, p. 180).

Consideramos que a trajetória da Educação do Campo teve seu marco histórico em 1997, quando foi realizado o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). O I ENERA, conforme o nome indica, reuniu educadores e educadoras da Reforma Agrária de todo Brasil, promovido pelo MST juntamente com entidades ditas parceiras: Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, UNESCO e CNBB (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 13).

Para Kolling (2005, p. 23) o fato que fez reconhecer e projetar publicamente o trabalho realizado pelo MST na área da educação, abrindo portas para futuras parcerias, ampliando a responsabilidade do MST para com a educação e a luta por políticas públicas foi o prêmio Itaú-Unicef, concedido ao MST no ano de 1995. Inclusive, segundo Kolling, o desdobramento deste prêmio resultou na realização do I ENERA.

O prêmio “Educação e Participação”, concedido ao MST, pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, em dezembro de 1995, por seu trabalho na área da educação representou um

reconhecimento público e repercutiu positivamente no Movimento, no sentido do mesmo se dar conta do trabalho cotidiano e perseverante que vinha sendo feito há anos nas escolas dos assentamentos. Igualmente, abriu portas e caminhos junto à sociedade, nas Universidades e Secretarias de Educação. Esta premiação projetou a participação do MST para espaços e fóruns de educação, exigindo uma qualificação maior do Setor de Educação no terreno das políticas públicas. Nunca antes o MST tinha sido exposto a situações em que deveria ter posição sobre assuntos dessa natureza. Um desdobramento do apoio do UNICEF foi a realização do I ENERA (KOLLING, 2005, p. 23).

Caldart, em entrevista concedida a Anhaia (2010, p. 74), ao ser questionada sobre a participação de organismos internacionais como o UNICEF e a UNESCO, afirma que o I ENERA foi um encontro do MST com apoio dos Organismos Multilaterais. A preparação do encontro e a definição do caráter e do conteúdo não contou com a participação destes organismos. Para Caldart, esses organismos representaram simbolicamente a legitimação do MST perante a sociedade. Afirma ainda que haviam dois fatores importantes que possibilitaram a realização do I ENERA: o prêmio que o MST recebeu do UNICEF reconhecendo o trabalho do MST com a educação nos acampamentos e assentamentos; e os encaminhamentos do III Congresso Nacional do MST realizado em 1995, com o lema “Reforma Agrária: uma Luta de Todos”, ou seja, do MST para a sociedade.

No congresso percebeu-se que havia condições objetivas favoráveis para levar a bandeira de luta da Reforma Agrária, não somente entre os Sem Terra, ou para aqueles diretamente envolvidos com a questão do campo, como também para toda sociedade (ANHAIA, 2010, p. 74, extrato de entrevista com Caldart).

O prêmio concedido ao MST em 1995 se trata da primeira edição do Prêmio Itaú-Unicef. O projeto enviado pelo MST por intermédio da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), “Por uma Escola Pública de Qualidade nas Áreas de Assentamento” recebe o segundo lugar

nas premiações, segundo fontes do próprio site do prêmio⁴⁵.

Segundo informações que constam no site *educação e participação*, o Prêmio Itaú-Unicef nasce em um contexto de mobilização mundial pela educação e com a certeza de que todos os segmentos da sociedade: governo, empresas, organizações não governamentais e indivíduos são corresponsáveis pela formação das novas gerações.

Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola, o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão desse público no processo educativo. Contribuem para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes. Esses projetos nascem das próprias comunidades e são desenvolvidos por organizações não governamentais que contribuem de duas maneiras para o enfrentamento da questão: por um lado, incluem essas crianças e adolescentes em seus projetos educativos; por outro, articulam-se com as escolas públicas e com as famílias para garantir o ingresso delas no sistema escolar. Nesta primeira edição, 406 organizações não governamentais se inscrevem, superando as expectativas dos organizadores. Os projetos inscritos apresentam iniciativas voltadas ao atendimento direto de crianças e adolescentes, à mobilização da sociedade para a educação, à formação de professores do ensino público e à produção de materiais de apoio à aprendizagem.⁴⁶

O MST também divulga em seu jornal da época a conquista deste prêmio. Para o MST, na época, a premiação representou o reconhecimento do esforço do setor de educação do MST em garantir o acesso ao saber e à cidadania.

Nosso setor de educação conquistou o segundo

⁴⁵ Cf. <http://educacaoeparticipacao.org.br/edicoes/1995-1a-edicao/>. Acesso em: 13 abr. 2015.

⁴⁶ Cf. <http://educacaoeparticipacao.org.br/edicoes/1995-1a-edicao/>. Acesso em: 13 abr. de 2015.

lugar, depois de ter sido selecionado entre 406 propostas de organizações não-governamentais para aperfeiçoar o ensino público. O Prêmio Educação e Participação é o reconhecimento do esforço do setor de educação do MST em garantir que todos os trabalhadores rurais possam ter acesso ao saber, ingressando de fato na esfera da cidadania (MST, 1995, p. 09).

O dirigente do setor nacional de educação do MST reafirma a importância do UNICEF na realização do I ENERA, embora considere que a participação tanto do UNICEF quanto da UNESCO, tenha se limitado, durante a realização do encontro, às falas de abertura e encerramento. Assim, afirma que “o apoio financeiro do UNICEF, especialmente, foi decisivo para que pudéssemos realizar o I ENERA. A participação do Unicef e da Unesco se deu por meio de fala na abertura e encerramento do Encontro” (ENTREVISTA D1).

Os objetivos propostos antes da realização do Encontro expressam a intenção do MST. Além de promover o intercâmbio entre as experiências que vinham sendo desenvolvidas no país em áreas de assentamentos e acampamentos, fazer uma avaliação do trabalho que vinha sendo feito, também visavam buscar intercâmbios na área. Encontramos no folder do evento os seguintes objetivos do MST para a realização do I ENERA.

Promover um espaço de mobilização, de intercâmbio de práticas pedagógicas, de convivência e de estudo entre os educadores que atuam nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária de todo o Brasil.

Fortalecer a organização dos educadores e das educadoras em torno de um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela reforma agrária e da construção de cidadania no campo e na cidade.

Fazer um balanço do trabalho de educação que vem sendo realizado no MST, definindo linhas de ação para os próximos anos.

Divulgar para a sociedade o trabalho educacional desenvolvido pelo MST, buscando intercâmbios específicos nesta área.

Definir as principais bandeiras de lutas do MST no

campo da educação (MST, 1997a).

Destacamos os objetivos relativos a “um projeto pedagógico sintonizado com os desafios históricos da luta pela Reforma Agrária”. Este objetivo demonstra a intenção da construção de um projeto pedagógico vinculado a luta pela Reforma Agrária, tanto para o campo quanto para a cidade. Bem como a definição de bandeiras de luta do MST na educação.

Segundo a matéria do Jornal Sem Terra, a proposta de educação do MST tem os seguintes objetivos:

Mobilizar as comunidades assentadas a garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas; alfabetizar jovens e adultos; formar e capacitar professores para que eles desenvolvam uma educação voltada para a realidade das crianças dos assentamentos. (MST, 1995, p. 09).

No primeiro volume da coleção Por uma Educação Básica do Campo, encontramos uma referência ao I ENERA, referente às parcerias e aos desafios levantados aos promotores do encontro. Dentre os desafios levantados, está um realizado pela representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, que desafia as entidades promotoras, principalmente o MST, a ampliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na educação.

O entusiasmo com o êxito do I Enera levou a representante do Unicef, Ana Catarina Braga, a desafiar as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13-14).

Na sequência do documento é demonstrado que o desafio levantado pela representante do UNICEF durante sua fala de encerramento, foi assumido pelas entidades promotoras do encontro,

resultando na Conferência por uma Educação Básica do Campo.

Pouco depois, em agosto de 1997, os representantes das cinco entidades desafiadas reuniram-se para analisar a proposta. Aceita a tarefa, escolheram o nome de Conferência por uma Educação Básica do Campo para o projeto. Imediatamente, constituíram coordenação ampliada e erigiram uma secretaria executiva, sediada em Brasília, formada por Ana Catarina Braga (Unicef), Elfi Fenske (MST) e irmão Israel José Néry (CNBB), para se responsabilizar mais diretamente pela conferência em todos os passos de sua preparação e de sua realização e possível continuidade (sem grifos no original. KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14).

Roseli Caldart apresenta mais detalhes sobre a provocação da representante do UNICEF em realizar um evento para além dos assentamentos da Reforma Agrária e a expansão de sua proposta de educação para “outros sujeitos que trabalham no meio rural”.

Foi exatamente a fala de encerramento da representante do UNICEF, Ana Catarina, que publicamente provocou o MST a convocar um evento semelhante que não fosse apenas dos assentamentos de Reforma Agrária, mas que envolvesse o campo como um todo. Ela tinha até conversado conosco informalmente, a gente pensou: quem somos nós pra puxar algo mais amplo? Foi uma conversa informal, e de repente, na mesa de encerramento ela falou: ‘- O MST não tem o direito de ficar discutindo apenas com ele mesmo’, no sentido de que o MST, pelo acúmulo que tem, pela luta que está fazendo pelo direito, ele tem obrigação de articular outros sujeitos do campo a fazerem um debate mais amplo sobre a educação no meio rural. Tem que juntar com outros sujeitos que trabalham no meio rural (ANHAIA, 2010, p. 79-80, extrato de entrevista com Caldart).

Percebemos assim, que o papel desempenhado pelo UNICEF vai

além do apoio financeiro para a realização do Encontro. A proposta da representante do UNICEF de expandir a luta pela educação para além dos assentamentos e acampamentos é assumido pelo MST e demais entidades.

O I ENERA foi palco para a ideia de uma conferência nacional, que veio a ser a “I Conferência por uma Educação Básica do Campo” realizada em 1998. Desafiados pela representante do UNICEF no I ENERA em “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro”, as discussões vão no sentido da “preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998”, onde estão presentes os “argumentos do batismo” do que seria a Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 260).

Durante a realização do I ENERA, os participantes elaboraram um manifesto intitulado ‘Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária’. Munarim (2008) considerou este Manifesto como sendo a “certidão de nascimento” do que viria a ser o Movimento Nacional de Educação do Campo. O “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” resultante do I ENERA elucida as intenções e fundamenta a base para a I Conferência que resulta na formulação “Educação Básica do Campo”⁴⁷. Destacamos aqui a defesa, expressa no Manifesto, em sentido mais amplo, da “escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade”, afirmando a necessidade de construir uma “identidade própria das escolas do meio rural” em vistas a novas formas de desenvolvimento do campo, “baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (MST, 1997b).

Temos entidades de classe, ou frações de classes distintas com objetivos distintos compondo o I ENERA. As entidades das Nações Unidas, UNESCO e Unicef, com o objetivo de abrir o campo da educação para além do Estado e organismos governamentais, de proporcionar educação básica à toda sociedade buscando difundir e expandir o projeto educacional internacional elaborado a partir da Conferência de Jomtien.

Chama a atenção o fato destes organismos internacionais manterem esta relação com frações da classe trabalhadora, em destaque o

⁴⁷ Segundo Caldart (2012, p. 260) O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta.

MST, justamente em um período em que o MST foi considerado um dos maiores adversários do governo FHC (DALMAGRO, 2010, p. 115), ou seja, o MST era, no período em questão, a fração da classe trabalhadora com maior ênfase no enfrentamento contra o Estado brasileiro.

O auge da luta do Movimento foi alcançado entre 1995 e 1998, quando cresceu significativamente o número de ocupações de terras[...]. Nesse período o MST ganhou grande visibilidade nacional tanto pelo massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, como da Marcha Popular pelo Brasil, reunindo cerca de cem mil pessoas em Brasília, no ano de 1997 (DALMAGRO, 2010, p. 115).

O MST é um dos “agrupamentos” que expressa maior resistência ao capital por intermédio da luta pela Reforma Agrária. Para alcançar um equilíbrio entre a viabilidade econômica do programa de ajustes e sua exequibilidade política, é necessário o consentimento ativo dos grupos sociais estratégicos. Diniz (1997, p. 187) afirma nos seguintes termos.

Tal equilíbrio não se obtém espontaneamente, senão que resulta de uma estratégia deliberada de busca do consentimento ativo dos grupos sociais estratégicos, trabalhadores e empresários, que formam uma das partes do tripé constituído pelo governo, partidos e organizações de cúpula representantes do capital e do trabalho.

Se por um lado o MST representa a fração da classe trabalhadora mais ativa e forte em luta contra o Estado brasileiro, por outro há um reconhecimento por parte de organismos internacionais do trabalho que vinha sendo realizado na educação dentro dos assentamentos e acampamentos, seja por meio do prêmio Itaú-Unicef (1995), seja na parceria para a realização do I ENERA (1997).

A unidade que se estabelece a partir do I ENERA entre frações de classes distintas tem como ponto comum a luta por políticas públicas para a educação do campo. Caldart, expressa essa relação contraditória de interesses que coadunam na luta pelo direito à educação ao afirmar que: “tínhamos ideias diferentes entre pessoas que estavam lá, posicionamentos inclusive políticos diferentes, mas, por exemplo,

conseguiu-se em momentos da mística uma identificação (ANHAIA, 2010, p. 81, extrato de entrevista com Caldart).

No depoimento seguinte fica mais evidente a percepção das divergências entre as frações de classe e o ponto em que há convergência pelo direito à educação, conforme exposto por Caldart.

Ana Catarina que na época era pessoa com quem a gente trabalhava no UNICEF, dizia “eu não concordo com as coisas que vocês fazem, com as lutas, com a violência, eu não concordo, mas eu tenho que reconhecer o seguinte: vocês estão lutando por uma causa justa. Todo cidadão tem direito à educação, então somos parceiros para ajudar a alavancar isso” (ANHAIA, 2010, p. 78, extrato de entrevista com Caldart).

O posicionamento da representante do UNICEF em discordância com as lutas que os movimentos sociais, o MST, têm feito entorno da luta pela Reforma Agrária, fica subjugado à importância de focar a luta pelo direito à educação, educação para todos.

A partir da entrevista concedida à Anhaia em 2010, Caldart demonstra a clareza de que à unidade que se estabeleceu a partir do I ENERA, entre frações de classes distintas, diz respeito unicamente a luta pelo direito à educação. Demonstra claramente a compreensão em relação aos objetivos de organismos internacionais – UNESCO e UNICEF, em “amenizar os conflitos”, estabelecer harmonia entre as classe a fim de manter a luta de classes sob controle.

Não se trata de uma aliança no sentido de projeto. Nós sabemos qual é o papel desses organismos [...]. Se a gente analisar as posições do UNICEF e da UNESCO, tanto mais da UNESCO, ela pode nos mostrar em que pé estão as crises do próprio capitalismo, porque justamente demonstra a intenção de amenizar os próprios conflitos, o que você faz para que certas ações não eclodam em conflitos mais fortes. Quando se vê que existe uma tensão no campo, pode-se apoiar determinadas iniciativas, indo na linha de como a gente age para a situação não ficar insustentável. Eu posso até ser favorável a Reforma Agrária para que isso não se transforme em algo efetivamente desestabilizador

da sociedade. O papel desses organismos não é conjuntural, ele é estrutural. Que ajuste você faz na sociedade capitalista pra que ela possa se manter capitalista? Pra isso você tem que harmonizar, você tem que manter a luta de classe, sem considerá-la evidentemente como luta de classe, sob controle (ANHAIA, 2010, p. 79, extrato de entrevista com Caldart).

Em relação a esta unidade constituída entre classes distintas, Santos (2011) argumenta que há uma consonância no plano das formulações pedagógicas e políticas entre os fundamentos da Educação do Campo. Para o autor,

Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (SANTOS, 2011, p. 188).

A integrante do setor de educação do MST (ENTREVISTA D2)⁴⁸, ao relatar por meio da entrevista sobre a trajetória da Educação do Campo, ressalta que a relação que se estabeleceu com os parceiros do I ENERA, UNESCO, UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), UNB, é fruto de um contexto conjuntural de luta contra o Estado, representado na política do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde a criação do setor nacional de educação do MST, em 1987, durante a realização do I Encontro Nacional

⁴⁸ Entrevista concedida à Vagner Luiz Kominkiewicz, em 01 de maio de 2015.

de Educadores do MST, no estado do Espírito Santo, o MST vem construindo sua proposta de educação, quando, em 1997, “vai se deparar no ENERA com um contexto em que o governo de FHC estava fechando escolas” (ENTREVISTA D2). A partir deste contexto, do alto índice de fechamento de escolas, a integrante do setor de educação do MST analisa que a ampliação da educação do MST para além do próprio movimento foi uma questão de sobrevivência frente a ofensiva política de FHC.

Naquele momento percebemos que não tem como você ficar fazendo o debate sozinho. Naquele momento também, o movimento está realizando a marcha dos cem mil, o lema era “Reforma Agrária: uma Luta de Todos!”. A educação no MST também está enfiada neste contexto da política de FHC, da redução da população do campo, a política de nucleação das escolas do campo está junto com isso. Pra FHC um país moderno tinha que reduzir sua população do campo pra 5 % e a política de nucleação vem junto com esta concepção que ele tem de modernização do campo brasileiro e da sociedade brasileira. Aquele contexto nos colocava numa encruzilhada, ou avançamos pra além de nós mesmos, “Reforma Agrária: uma Luta de Todos!”, educação é uma luta de todos, de quem faz essa educação no campo, ou a gente ia ser suprimido nesse processo pela política de FHC (ENTREVISTA D2).

A outra integrante do setor de educação do MST por nós entrevistada, também considera relevante o contexto político relacionado a ofensiva do governo de FHC com o fechamento de escolas do campo. O sentido de se unir com UNESCO, UNICEF, CNBB e UNB, diante da conjuntura da época, foi de colocar as problemáticas do campo em debate na sociedade brasileira.

Naquele momento histórico, o que o Movimento Sem Terra defendia é que nós não estávamos sozinhos no campo. E tinha uma ofensiva do governo FHC no sentido de fechar escola, no sentido de não reconhecer os camponeses e suas demandas, ou seja, o fato de você se juntar com aqueles parceiros, ser aqueles, é um fato de chamar

a atenção da sociedade brasileira e recolocar o rural, recolocar o campo brasileiro em debate. E nesse recolocar entrou também as perspectivas educacionais, que foi a chamada Educação do Campo (ENTREVISTA D3).

Neste momento conjuntural, para “fortalecer” a luta, utilizou-se como uma das táticas a construção de parcerias entre o MST, outros movimentos sociais do campo, Estado e Organismos Multilaterais. Entendemos que neste processo o MST secundarizou sua proposta educacional no que lhe é mais importante, a formulação teórica e revolucionária. A integrante do setor de educação do MST diz se tratar de um recuo a fim de avançar:

Era muito mais juntar parceiros neste momento do que você produzir uma proposta teórica e revolucionária. Na verdade o MST naquele momento histórico recua um pouco mais a sua proposta teórica para poder se juntar a seus parceiros. Os seus parceiros eram até mais atrasados politicamente, se é que podemos colocar assim, do que o próprio MST. O problema foi atrasar, recuar alguns passos atrás, e depois você não puxar os parceiros pra frente, pro campo mais combativo. O problema me parece ficar nesse campo da constituição hegemônica mais reformista do que você avançar em um campo mais ofensivo, mais revolucionário (ENTREVISTA D3).

Considerando as divergências estruturais ou o posicionamento de classe entre os movimentos sociais e os organismos internacionais, a unidade entre as frações de classes distintas acontece por meio da luta pelo direito à educação. Nos documentos relativos a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, percebemos os elementos que unificam as entidades promotoras na construção da Educação do Campo, bem como apontam elementos que constituem a trajetória da Educação do Campo.

A I Conferência tratou dos seguintes temas: a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em

educação no Brasil: municipalização; d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 17-18).

Em um trecho do documento nº 1 *Por uma Educação Básica do Campo*, é firmado unidade entorno da especificidade da Educação do Campo, o qual apresentamos abaixo.

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da “educação básica do campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15).

Também firma-se unidade entorno da educação como direito e como estratégia de inclusão, conforme vemos no excerto a seguir.

Todos os que participaram da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 22).

Outro elemento de unidade que destacamos entre as entidades promotoras refere-se às concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo. O documento defende uma transformação na *pedagogia escolar* a partir da escolha de aprendizados que se deve construir, apontando para o “aprender a aprender” (UNESCO, 2010). É o que vemos no excerto abaixo.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à Unesco, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser* (*Educação um tesouro a descobrir*, 1998.) **Podemos nos inspirar nessa indicação e pensa-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo** (sem grifos no original. KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 67).

Ao sugerir uma transformação nos currículos escolares para as escolas do campo, em consenso com as políticas e diretrizes da UNESCO, o documento segue “afirmando a importância do *aprender a aprender*, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 68). Estas diretrizes resgatadas dos organismos multilaterais, construídas num conjunto de documentos elaborados com a finalidade, como vimos, de efetivar o processo de mundialização da educação, objetivando o ‘*consenso ativo dos governados*’ (GRAMSCI, 2007, p. 330), “passam a orientar a produção teórica e a elaboração político-pedagógica” (TITTON, 2010, p. 188).

Após a I Conferência, é constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tendo como propulsores o UNICEF, a UNESCO, o MST, a CNBB e a UNB. Segundo professor da universidade, a Articulação Nacional:

Trouxe outras organizações, como a CONTAG por exemplo, outras organizações do campo e o próprio MST [...] um rol de instituições de organizações sociais que dão materialidade, sustentabilidade à um movimento mais amplo por políticas públicas de Educação do Campo” (ENTREVISTA P)⁴⁹.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo representou a ampliação dos “sujeitos” que adentram na luta pela Educação do Campo. Além disto, vemos em Molina que a unidade

⁴⁹ Entrevista concedida à Vagner Luiz Kominkiewicz, em 30 de março de 2015.

estabelecida via Articulação Nacional, centra-se na perspectiva da luta por políticas públicas específicas para o campo.

As entidades coordenadoras do processo, decidiram continuar atuando juntas, por meio da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, trabalhando na perspectiva de contribuir para construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano. Na perspectiva de clarear os papéis desta Articulação, [...] definiu-se que a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo pretende ser um movimento coordenado de ações em vista de constituir os povos do campo em sujeitos que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa (MOLINA, 2003, p. 66).

Com a Articulação Nacional dilata-se a possibilidade de ampliar as parcerias entre frações da mesma classe - por exemplo MST e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e até entre frações de classes distintas – MST, CONTAG, Organismos Multilaterais e o Estado. O critério de atuação entorno da construção da Educação do Campo que observamos no excerto acima considera movimentos sociais, entidades e organização de camponeses e outros que tenham preocupações ou interesses com a causa da educação do campo. Neste rol de parcerias em torno da Educação do Campo foi possível a negociação entre frações de classes constituindo um movimento mais amplo pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. A pauta e as ações realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo comportam diferentes e até antagônicos sujeitos de classe. Por outro lado, constitui um movimento forte no sentido da realização das ações pretendidas. Mantendo as características de consenso entre classes, a Articulação Nacional realiza algumas ações em prol da

Educação do Campo. Anhaia (2010, p. 69-70) resume algumas das ações realizadas pela Articulação:

a) elaboração e publicação da coleção de livros “Por uma Educação do Campo” que conta hoje com sete volumes, b) a organização, em 2002, do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo orientado por dois eixos: “Políticas Públicas para a Educação do Campo” e “Identidade política e pedagogia das Escolas do Campo”, c) a participação no debate quando da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (ANHAIA, 2010, p. 69-70).

Destacamos aqui que uma das conquistas do Movimento por Uma Educação do Campo foi a promulgação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. A elaboração das Diretrizes representa um momento de maior aproximação com o Estado. A partir da proposição das Diretrizes, para as quais a CONTAG teve maior participação, o que não diminui a relevância da participação do MST neste processo (ANHAIA, 2010), Estado e sociedade dialogam para a regulamentação das Diretrizes.

A unidade que se constrói entre as forças que lutam pela Educação do Campo vai para além dos movimentos sociais e sindicatos. O Estado passa a regular a política de Educação do Campo a partir das Diretrizes. Contraditoriamente, o Estado passa a compor uma unidade com Movimentos Sociais e sindicais em prol da legalização das políticas de Educação do Campo. No entanto o que vemos é uma convergência de frações de classes distintas e antagônicas que passa a ser “regulada” pelo Estado, em consonância com as estratégias do Capital. No bojo da elaboração e aprovação das Diretrizes, Anhaia (2010, p. 91) afirma que “uma força política que coaduna com a materialização da Educação do Campo é, contraditoriamente, a necessidade imposta pelo capital de universalizar a educação básica, expressa no lema Educação para todos”.

Nestes termos, nos parece haver um consenso firmado entre frações de classes distintas, relação que se inicia como vimos desde o Prêmio Itaú/Unicef e I ENERA, com a participação de organismos internacionais, UNICEF e UNESCO, no sentido de universalizar a educação básica. A partir da ampliação da participação de entidades visando a regulamentação da política de Educação do Campo, se abre para

a intervenção direta do Estado por intermédio de audiências públicas⁵⁰ com a finalidade de elaborar as Diretrizes da Educação Básica. Sobre as audiências públicas, Anhaia destaca sua importância na relação entre sociedade civil (entidades dos movimentos sociais e sindicais) e o Estado.

As audiências foram importantes instrumentos para promover o debate com a sociedade civil e com Estado e para firmar alguns conceitos básicos defendidos por ambos, ficando evidenciado que o Estado aceita até certa medida as proposições da sociedade civil, principalmente quando quem propõe são sujeitos organizados coletivamente, sejam em movimentos sociais ou sindicatos (ANHAIA, 2010, p. 91).

Note-se que o Estado passa a controlar as proposições a serem regulamentadas, dizendo o que pode e o que não pode ser transformado em lei, obviamente garantido os interesses da classe à qual é representante, afinal, “o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (MARX; ENGELS, 2007, p. 76).

Aqui nos parece evidente o papel desempenhado pelo Estado, diga-se capitalista, em regular a luta de classes, manter as contradições entre as classes sob seu controle, impedindo que as classes se exterminem e atuando sempre a favor da classe dominante.

À luz da análise do desdobramento do I ENERA, quando se propõe “levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13), Oliveira e Dalmagro (2014, p. 107) consideram que há um processo de generalização e especificidade da Educação do Campo, pois desloca a educação da luta pela Reforma Agrária, principal instrumento de luta do MST, à especificidade do campo.

Enfatiza-se a perspectiva de que há no campo outro modo de vida, de cultura e trabalho, diferente de outros espaços da vida social. É de supor-se que

⁵⁰ As audiências públicas foram adotadas pelo CNE/CEB para a elaboração de todas as Diretrizes da Educação Básica (ANHAIA, 2010, p. 91).

nesta reformulação tenha ocorrido ou reforçado um deslocamento da educação num contexto de luta por Reforma Agrária para uma educação centrada na “cultura específica do campo”, definida de modo genérico (Oliveira & Dalmagro, 2014, p. 107).

Na sequência, por meio da análise de pesquisadores como Dalmagro, Oliveira, Santos, Jesus, Rosa e Bezerra, D’Agostini, Vendramini e Titton, veremos que a normatização da política de Educação do Campo carrega a afirmação da centralidade da cultura, do cotidiano, dos interesses dos alunos, da identidade e diferença, do específico e da diversidade como elementos que são base para a normatização da política.

A luta por Políticas Públicas de Educação do Campo era considerada pelo MST como uma tática para a ampliação do acesso à educação frente ao contexto da ofensiva do Estado por meio do governo de FHC e da política de fechamento de escolas dos assentamentos. Porém, para avançar na luta por políticas públicas, foi necessário alguns consensos que subsumiram a perspectiva de classe da proposta de educação até então formulada pelo MST e proporcionaram ainda mais contradições na efetivação desta educação.

4.2.2 A Política Pública de Educação do Campo: luta política e a concepção impregnada na política

A efetivação da Política de Educação do Campo, referente aos marcos normativos, se dá a partir da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que teve como base para sua elaboração o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, sob o governo petista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), bem como por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, reformula a partir da Resolução CNE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002, amplia e regulamenta a Política de Educação do Campo.

A luta política dos movimentos sociais, em destaque o MST, por dentro da efetivação da política de Educação do Campo toma nova perspectiva com o governo Lula. Para a integrante do setor de educação

do MST, “com o governo Lula havia uma possibilidade de se avançar significativamente na política pública de Educação do Campo” (ENTREVISTA D2). Ou seja, com a vitória eleitoral do PT em 2002 para presidência da república, representado pela pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva, o MST passa a acreditar na possibilidade de avanços na luta pela política pública de Educação do Campo.

Neste sentido o MST constrói uma pauta reivindicatória, sendo uma das reivindicações “a criação de uma secretaria no MEC que lidasse com a política de Educação do Campo. O que foi ofertado [...] era uma coordenadoria de Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” (ENTREVISTA D2).

As primeiras tentativas de luta pela política de Educação do Campo no governo do PT foram frustradas, e já sinalizaram o posicionamento do governo frente à luta dos trabalhadores do campo. A integrante do setor de educação do MST destaca que a efetivação da normatização da política de Educação do Campo significou “um deslocamento de lugar da Educação do Campo, tendo como marco a segunda conferência que não passa mais a existir e esse debate vai se dar agora em espaços institucionalizados, nos comitês e nos fóruns, e virou um debate acadêmico” (ENTREVISTA D2).

A partir de 2010, na avaliação da integrante do setor de educação do MST, há uma incorporação da luta pela Educação do Campo pelo Estado.

Toda luta que a gente fez pra institucionalizar a política de Educação do Campo, seja ela a efetivação de garantias as escolas e as condições das escolas de funcionamento nas áreas de assentamento e no campo seja os programas que vieram pra poder garantir a formação da base sem-terra e dos sujeitos do campo, toda essa luta vai, em 2010, ter uma incorporação, é o que Florestan Fernandes coloca de que quando o Estado assume uma demanda social ele incorpora [...] E quando o Estado incorpora nos marcos regulatórios a Educação do Campo e, veja que esse embate vai ser desde 2004 com a CPMI da terra do MST, vai sendo direcionado essa política para o Estado (ENTREVISTA D2).

A incorporação de uma educação específica/diferente para o

campo, pautada pelos movimentos sociais, resultou no seu “aprissonamento na política” (TITTON, 2010). Isto representa que a política de Educação do Campo passa definitivamente sob os ditames do Estado, afastando os movimentos sociais de uma interferência mais significativa na política. Segundo a entrevistada, inclusive o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, com a finalidade de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados⁵¹, perde a proximidade com os movimentos sociais. Constatase isto a partir do depoimento da integrante do setor de educação do MST, ao considerar que “o PRONERA, um programa que respondia diretamente na sua formulação e na sua execução a relação direta entre universidades e movimentos sociais, agora perde este caráter da participação efetiva dos sujeitos na sua elaboração” (ENTREVISTA D2).

Ao avaliar a trajetória da Educação do Campo, a integrante do setor de educação do MST considera que na medida em que a Educação do Campo foi sendo institucionalizada ela foi incorporada pelo Estado - “é um ceder pra incorporar e, hoje, não só do ponto de vista da incorporação, mas da derrota que a gente vem sofrendo na política de Educação do Campo” (ENTREVISTA D2). Essa “derrota” fica mais evidente a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2010, sob o Decreto nº 7.352/2010. A partir do programa,

todas as políticas que estavam sendo executadas na Educação do Campo vão sofrer operações, ou de supressões ou de reconfiguração e aí foi adiado várias vezes o lançamento do PRONACAMPO visto que ele não era dialogado com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e nem com a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e não saía no orçamento. Então, fica claro que, com a participação da Katia Abreu, a Educação do Campo está em disputa com o agronegócio e toda essa reconfiguração (ENTREVISTA D2).

⁵¹ INCRA. Educação no Campo: Pronera. 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

A forma em que foi construído o PRONACAMPO representa um distanciamento dos movimentos sociais organizados da possibilidade de intervenção sobre a política educacional voltada ao campo. Fóruns de participação da sociedade como o FONEC⁵² e a CONEC⁵³ não tiveram participação nas discussões entorno da criação do Programa. A política de Educação do Campo fica submetida ao controle do Estado ao passo que é institucionalizada afastando a participação da sociedade e dos movimentos sociais.

Nestes termos, a integrante do setor de educação do MST avalia a relação do MST com o Estado da seguinte forma:

Quando o Estado se declara logo opositor, você vai pro enfrentamento direto e o que você tira como conquista você consegue implementar, porque o Estado não vem interferir. Quando você está, como que se diz aberto, ele vem pra dentro querer disputar. Então, Estado é Estado para a manutenção da ordem (ENTREVISTA D2).

O entendimento do papel do Estado na relação com os movimentos sociais fica bem evidenciado no depoimento de outra

⁵² O Fórum Nacional de Educação do Campo é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação. E ainda, desenvolver a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo, políticas de educação que sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, em vista a melhoria da educação no meio rural e superação do processo, historicamente de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (FONEC, 2010).

⁵³ Criada em novembro de 2007, a CONEC é um órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento da política de Educação do Campo. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional (BRASIL, 2012).

integrante do setor de educação do MST.

Então, depois ainda do governo Lula ainda fica pior que foi achar que o fato de você ter um Estado dos trabalhadores, mas você não tem. O Estado continua sendo um Estado capitalista. Então tem vários debates que estamos construindo o Estado, a contra-hegemonia por dentro do Estado, essas coisas todas. Mas são bastante equivocadas, no sentido que ali não tem contra-hegemonia coisa nenhuma, ali você tem é o Estado esmagando cada vez mais e os movimentos sendo puxados e sendo atacados para o modelo que o Estado impõe. E não é um modelo de Estado avançado é um modelo de Estado mais violento e mais atrasado e mais burguês. Se você pegar os recentes fechamentos de escola, as verbas da educação, eu estou falando da educação mas se você pegar todas as outras verá a mesma coisa. Esse Estado, o que ele avança para os trabalhadores ele coloca para as elites e pra classe burguesa [...] eu acho que até por aí podemos ver que tem um atraso, aí se iludimos que é um Estado para trabalhadores. O Estado pôs os movimentos para trabalhar para ele, ele fez uma terceirização dos movimentos sociais do campo. Ao invés de agir ele usa os movimentos para agir no campo a seu serviço (ENTREVISTA D3).

Nos fica evidente que o papel desempenhado pelo Estado sempre se volta aos interesses do capital. Na Educação do Campo não poderia ser diferente. Atribuir ao Estado a função de educador significa abrir mão de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, ou mesmo uma inversão de funções, onde os movimentos sociais acabam cumprindo com a função do Estado segundo as perspectivas deste.

Ao invés do Estado promover políticas públicas, fazer isso, fazer aquilo, o fato dos movimentos terem a boa vontade e o desejo de que as coisas aconteçam, os movimentos as vezes substituem o Estado. Com verbas do Estado os movimentos substituem o Estado. É uma forma de terceirização. Ao invés de ser uma terceirização de empresas privadas, é uma terceirização para os movimentos

sociais, e eles fazem aquilo que o Estado deveria fazer. Isso está na educação, está na assistência técnica (ENTREVISTA D3).

Para a integrante do setor de educação do MST, a partir do governo Lula, os movimentos sociais passam a virar governo, ao passo de que quem vai implementar as diretrizes são os movimentos sociais. Se processa uma inversão do Estado e dos movimentos sociais. “Então houve uma confusão. Parecia que se falar da Educação do Campo do Estado e dos movimentos sociais era tudo a mesma coisa” (ENTREVISTA D3).

A luta política dos movimentos sociais no âmbito da política de Educação do Campo foi derrotada, os movimentos sociais perderam influências dentro da política, a qual ficou subjugada ao Estado.

Buscaremos agora analisar a concepção que permeia a política de Educação do Campo por intermédio de alguns autores que discutem a questão.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Santos (2011) aponta que a perspectiva de Educação do Campo expressa no documento evidencia o idealismo formalista ao separar o campo da cidade, o documento entra em contradição “ao chamar de visão idealista o processo de industrialização e urbanização do meio rural por meio das empresas transnacionais que controlam e definem a produção, inclusive dos pequenos produtores” (SANTOS, 2011, p. 190). O autor segue afirmando a ausência das questões objetivas e atuais do campo no documento:

As migrações sazonais que transformam os agricultores em andarilhos em busca de ocupação temporária; além das questões relativas ao trabalho escravo e o trabalho infantil no campo não são mencionados no relatório, corroborando a perspectiva abstrata de rural e de educação do campo predominante nas proposições sobre esta temática (SANTOS, 2011, p. 190).

Para Santos, o caráter fenomênico da abordagem feita no parecer do Conselho Nacional de Educação, exclui a luta de classes e os problemas inerentes à natureza objetiva e histórica do capital reduzindo-os a uma questão de opções de vida e diversidades no campo (SANTOS, p. 190). Desta forma o próprio parecer expressa a compreensão que tem

sobre o campo, ao considerar:

O campo como **espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade)**, a presença de fecundos movimentos sociais, a **multiculturalidade**, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (sem grifos no original. BRASIL, 2012, p. 8).

Há uma busca pelo atendimento às diferenças e diversidades, que de fundo se relacionam com a necessidade conjuntural de possibilitar um mínimo de escolarização a toda população brasileira. Segundo Santos (2011, p. 190), este documento complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito ao direito à educação diferenciada e à diversidade.

A legislação sobre Educação do Campo e as formulações teóricas acerca da temática no que diz respeito aos principais referenciais utilizados nas abordagens e pesquisas que tratam dessa modalidade de educação, afirmam a centralidade “da cultura, do cotidiano, dos interesses dos alunos, da identidade e diferença. Trabalho, luta de classes, universalidade são negados ou secundarizados” (SANTOS, 2011, p. 192).

A partir da análise das Diretrizes, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) destacam que as concepções que norteiam as políticas públicas de Educação do Campo estão embasadas em correntes pós-modernas, pois ao caminhar em relação ao relativismo epistemológico e cultural, negam a totalidade. Para as autoras, o discurso expresso na política de Educação do Campo que “sugere novos métodos, novas fontes e novos problemas – busca analisar e valorizar o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 207).

Nestes termos, a luta pelo direito à educação, por meio da especificidade da Educação do Campo, se transforma em seu contrário ao passo que no campo da aparência, a efetivação da política de Educação do Campo represente uma conquista nos marcos da lei, como instrumento que possibilite o acesso à educação, ela se revela uma estratégia para que o “desigual” seja substituído pelo “específico” ou “diferente”.

E esta é mais uma estratégia do capital para

escamotear as desigualdades de classe, visto que se atribui os termos “específico” ou “diferente” ao que é desigual, e assim, descaracteriza-se a luta dos trabalhadores para ter acesso ao que de melhor a humanidade elabora; visto que o “diferente” que cabe à classe trabalhadora, em termos educacionais, é o elementar, o básico, o imediato e pragmático (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 207).

Para as autoras, a estratégia expressa na política da Educação do Campo está para a fragmentação da classe trabalhadora por meio do “diferente”, do “específico”. Esta fragmentação da educação destinada aos trabalhadores em modalidades específicas acarreta um grave risco à sua organização enquanto classe. Além disto, a educação específica também é uma forma de limitar o acesso ao conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade.

As autoras advertem ainda para a fragmentação da classe trabalhadora ao desconsiderar o aluno camponês como parte da classe trabalhadora.

Sublinha-se também que este é entendido como diferente, ou portador de especificidades, pelo fato de residir no meio rural; desconsidera-se o fato deste aluno pertencer à classe trabalhadora (aqui nos referimos a todos os trabalhadores, isto é, todos aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho e não apenas os trabalhadores rurais) que tem sido privada do patrimônio cultural e científico historicamente elaborado pela humanidade (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 208).

Neste sentido Jesus, Rosa e Bezerra afirmam que a Educação do Campo, expressa nos documentos legais, está para cumprir com as demandas do Capital, em detrimento às demandas do trabalho.

E é no sentido de atender às demandas do sistema capitalista que a atual concepção de educação do campo se coloca; haja vista que defende uma educação “diferente”, ou melhor, específica para o aluno do campo. Esta concepção de uma educação

específica para o campo é afirmada em documentos oficiais que norteiam políticas públicas (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 210).

A partir desta compreensão relacionada à política de Educação do Campo, as autoras destacam a necessidade de compreender a escola do campo contemporânea, e seu respectivo projeto de educação, por meio da compreensão dos processos produtivos do sistema capitalista, visto que os processos educativos e os processos produtivos mantém relação intrínseca e remetem à organização da materialidade e objetivação do trabalho; à luta de classes e à disputa de projetos históricos entre a classe trabalhadora e a burguesia (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 210).

Nestes termos, afirmam a necessidade de “uma concepção contra hegemônica de sociedade, educação, homem, criança, aluno”. E esta concepção se encontra expressas nos escritos de Marx e Engels, na vasta produção dos pedagogos russos (Makarenko, Pistrak, Krupskaja etc.) e de autores marxistas contemporâneos (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 210).

Para D’Agostini (2009, p. 23), a Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado que, orientada pelos organismos internacionais, objetiva, em síntese, “educação como segurança e alívio da pobreza”.

Na perspectiva do Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Na maioria dos documentos do Estado acerca da educação do campo identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza (D’AGOSTINI, 2009, p. 23).

Percebemos, a partir da análise da autora, que a política de Educação do Campo se configura como uma tática do Capital para incluir os trabalhadores na organização produtiva garantindo assim a “sobrevivência do sistema capitalista.”

D’Agostini, ao tratar das formulação da concepção da Educação do Campo, diz que as categorias que dão sustentação, tais como cultura, identidade e diferenças estão, em certa medida, negando ou secundarizando a categoria trabalho como fundante do ser social (D’AGOSTINI, 2012, p. 123).

Ao analisar as proposições para a Educação do Campo, por parte dos empresários, do Estado e do MST, D’Agostini e Vendramini (2014, p. 318), afirmam que há o predomínio da perspectiva do empresariamento e do Estado, para uma educação técnica, frágil e fragmentada, formando um trabalhador raso, flexível e pragmático. Ainda segundo as autoras, a Educação do Campo “é incorporada e aprisionada na política por meio da formação do consenso” (D’AGOSTINI & VENDRAMINI, 2014, p. 318). Seguem defendendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista.

Para D’Agostini (2012, p. 464), embora a Educação do Campo pretenda ser uma educação com fins de emancipação humana, ao ser desenvolvida na sociedade capitalista e incorporar as contradições gerais entre trabalho e capital, essas contradições expressam-se tanto na materialização das políticas públicas que estão em acordo com as orientações dos Organismos Multilaterais, como no trabalho pedagógico, principalmente por meio da cisão entre teoria e prática.

Vendramini (2010, p. 134) aponta para uma negação do caráter classista na Educação do Campo e a “afirmação da cultura, da identidade e da diferença”, o que revela uma “realidade em si” em detrimento a “conexão entre o geral, o específico e o particular”, ocasionando a “negação do trabalho”. Desta forma a autora conclui defendendo a “necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção.” (VENDRAMINI, 2010, p. 134)

Vemos em Titton (2010, p. 167), que a Educação do Campo se colocou como uma estratégia por parte do MST para avançar nas conquistas de políticas públicas obtendo avanços neste campo. Contudo este processo freou o debate teórico pedagógico voltado a uma educação de classe. Para o autor, um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo (TITTON, 2010, p. 208). O autor conclui

nos seguintes termos:

As possibilidades de essência para articular o projeto educacional dos povos do campo a uma estratégia de superação do capital, e para que a Educação do Campo contribua com isso, está em romper com as ilusões de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa (TITTON, 2010, p. 211).

Os autores aqui apontados convergem em suas análises ao demonstrar que a política de Educação do Campo se sustenta em categorias e concepções como diferença e diversidade, cultura, identidade, pós-modernidade, relativismo epistemológico e cultural. Para os autores a centralidade da política valoriza o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário, o específico e o diferente, educação técnica, frágil e fragmentada, segurança e alívio da pobreza, política de inclusão na organização produtiva do capital. Desta forma, para os autores, a EdoC acaba negando a universalidade e a luta de classes (SANTOS, 2011), a totalidade, a unidade da classe trabalhadora (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014), a categoria trabalho (D'AGOSTINI, 2009, 2010, 2012), o caráter classista, a totalidade, o trabalho (VENDRAMINI, 2010), a educação de classe (TITTON, 2010).

Ainda para os autores analisados, a política de Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado orientada pelos organismos internacionais (D'AGOSTINI, 2009, 2010, 2012), do empresariamento e do Estado (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014), da Política de Estado e de governo (TITTON, 2010).

No campo das proposições, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) propõe uma concepção contra-hegemonica de sociedade, educação, homem, criança, aluno, por intermédio de uma educação de classe, Vendramini (2010) e D'Agostini (2009), a necessidade do Materialismo Histórico e Dialético como referencial de análise e intervenção e Titton (2010), romper com a ilusão de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa.

A luta política dos movimentos sociais por dentro do Estado nos termos da regulamentação da política de Educação do Campo bem como as concepções que fundamentam a política de Educação do Campo representam uma derrota para as frações da classe trabalhadora que se propõem a construir uma educação para a classe trabalhadora com caráter

de classe. Nestes termos a Educação do Campo está para atender aos objetivos do capital e do Estado mais do que atender às demandas da classe trabalhadora. Se considerarmos apenas do ponto de vista do acesso à educação, podemos afirmar que houve importantes avanços para a classe trabalhadora em sua luta pela Educação do Campo. No entanto, ao considerarmos a concepção e o caráter da educação a partir da Educação do Campo, esta cumpriu e vem cumprindo com a demanda de “qualificação ou treinamento dos trabalhadores”, bem como “às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p. 113).

A atualidade da Educação no MST é marcada pelo enfrentamento da luta de classes entre capital e trabalho. A educação no MST é a expressão da ofensiva do capital sobre o trabalho principalmente a partir da década de 1990 e o consenso travado entre frações de classes distintas na construção da Educação do Campo. Embora o MST se posicione enquanto fração da classe trabalhadora em luta contra o capital, as forças, no contexto da luta de classe, tenderam ao enfraquecimento de sua proposta de educação e ao reposicionamento da educação de classe para a educação nos marcos da luta pelo direito dentro da lógica do Estado burguês. Este cenário que demonstramos em nossa pesquisa nos permitiu apontar as contradições na trajetória da educação no MST a partir da luta de classes entre os representantes do capital, em destaque os Organismos Multilaterais - UNICEF e UNESCO e o Estado e, por outro lado, os movimentos sociais, principalmente o MST.

Frente a este cenário, considerando a análise que depreendemos até aqui, buscaremos no próximo item, principalmente por meio das entrevistas, apontar para as possibilidades da Educação no MST frente a atual conjuntura atentando para os elementos que podem influir na luta de classes a favor da classe trabalhadora.

4.3 Perspectivas para a educação no MST

As entrevistas apontam para algumas perspectivas que se colocam como possibilidades para a educação no MST. Cabe afirmar que buscamos identificar as possibilidades para a educação no MST a partir da perspectiva de uma educação de classe voltada à classe trabalhadora como contraposição à educação de classe do capital.

Na avaliação do professor da universidade, os avanços que se colocam atualmente à educação não estão para a classe trabalhadora, mas avanços no que se refere a educação na perspectiva do capital. Vejamos a avaliação:

Acho que está havendo e continuará a haver investimento mas numa perspectiva de fortalecimento de uma formação para o mercado. [...] O ‘Todos pela Educação’, a gente sabe que é um movimento sustentado, embasado na perspectiva dos grandes sujeitos do Capital. Que vai haver avanços nesta perspectiva não tenho dúvida, já está havendo, mas vai ser nesta perspectiva, e não de uma educação libertadora, omnilateral, omnidimensional (ENTREVISTA P).

Neste sentido, a integrante do setor de educação do MST observa que há limites e contradições pelos quais passam as escolas que buscam construir uma perspectiva de educação voltada à emancipação humana ainda nos marcos da sociedade do capital.

Hoje em dia estamos debatendo sobre os programas que chegam às escolas. Vejo que mesmo que a escola construa seu Projeto Político Pedagógico tem chegado uma enxurrada de programas na escola que vai contrário inclusive as bases que a escolas determinaram nos seus Projetos Políticos Pedagógicos e quando a escola não aceita há uma pressão de diversas naturezas: de corte de recursos ou de punição de professores, ou de transferência de professores. Então, o Movimento tem enfrentado na construção de uma educação emancipatória todas essas contradições no marco dessa sociedade (ENTREVISTA D2).

Podemos observar avaliações semelhantes que apontam para o enfraquecimento da perspectiva dos trabalhadores a partir dos estudos sobre a Educação do Campo em Oliveira e Dalmagro (2014) e também em D’Agostini e Vendramini (2014). Oliveira e Dalmagro (2014, p. 108-113), identificam na Educação do Campo três perspectivas: da diversidade, do capital e dos trabalhadores. A perspectiva da diversidade para os autores afigura-se à posição pós-moderna, consideram as diferenciações entre o campo na relação com a cidade, principalmente

relacionado a diferentes tipos de “cultura”, “identidades” e “saberes” onde a educação deve voltar-se a estas diferenças considerando-as. A perspectiva do capital está relacionada à “qualificação ou treinamento dos trabalhadores” bem como “às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p. 113). A terceira perspectiva levantada pelos autores é a via dos trabalhadores, ou a educação vinculada à luta dos trabalhadores. É a perspectiva que “articula o projeto educacional à transformação profunda da sociedade”. No entanto, esta perspectiva, segundo os autores, perdeu espaço na correlação de forças com as demais, “sobretudo porque refluí a luta de classes no campo” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p. 113).

Na mesma linha dos autores citados acima, D’Agostini e Vendramini (2014) apresentam a Educação do Campo na atualidade sob a perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais. As autoras afirmam que há uma intervenção do empresariado agrícola nas escolas, seja por meio do trabalho voluntário, de projetos de Organizações Não Governamentais (ONG), “oferecimento de vagas por isenção fiscal” e por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), formado pelo sistema S. A via do Estado se estabelece por intermédio das políticas de Educação do Campo, “como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o PRONATEC e o Transporte Escolar, que ocorrem por programas e editais de forma descontínua, fragmentada e pragmática”. Em relação à perspectiva dos movimentos sociais, consideram como sendo “de resistência e de construção de uma educação diferenciada pelo corte de classe”. No entanto, as autoras advertem que esta perspectiva acaba por “pactuar e consensuar pela necessidade de acesso à escola e formação de professores” (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 299).

As perspectivas apresentadas acima demonstram que a Educação do Campo na atualidade se configura mais para a educação no viés do capital do que do trabalho. A classe trabalhadora vem perdendo forças na luta de classe contra o capital, afigurando para a Educação do Campo às perspectivas do capital via Estado, da diversidade e do empresariado, em detrimento da perspectiva dos trabalhadores.

Mediante a este quadro desfavorável à classe trabalhadora na luta pela educação, o dirigente do setor nacional de educação do MST traz para o debate a pedagogia socialista. Afirma que desde as primeiras formulações pedagógicas a pedagogia socialista tem sido uma fonte de inspiração e ao mesmo tempo um horizonte em construção. Enfatiza que:

“[...] nessa empreitada estamos há mais de três décadas. Nosso desafio e compromisso é participar ativamente dessa construção coletiva, da escola unitária do trabalho” (ENTREVISTA D1). Por fim, aponta os desafios postos à atualidade:

Com a incidência cada vez maior do capital sobre a Educação, esta passa a ser cada vez mais enquadrada pelo sistema: avaliações, preparação de mão de obra. Precisamos fortalecer a educação como trincheira de resistência a avalanche do capital (Movimento compromisso todos pela educação) e principalmente construir práticas que afirmem o projeto emancipatório da educação (ENTREVISTA D1).

Para a integrante do setor de educação do MST, a educação precisa estar vinculada em um processo mais amplo de luta. Atribui à Educação Popular a possibilidade de “contribuí, para perceber as contradições dessa sociedade e poder se inserir nela como agente transformador” (ENTREVISTA D2). Já a educação socialista “vai trazer a contribuição para além dessa sociedade” (ENTREVISTA D2). Assim considera importante a educação popular e a educação socialista como fundamento para a educação do MST. Argumenta que a educação para o MST:

Tem um papel importante no sentido de contribuir com a organização social, a partir da organização dos estudantes, da inserção desses estudantes na luta, da inserção destes sujeitos no seu assentamento, no seu acampamento, a educação ela tem que contribuir pra isso. De se pensar uma nova matriz tecnológica e aí é fundamental, principalmente pro debate que se faz hoje, da Reforma Agrária Popular, na ideia de que os trabalhadores tem que construir uma nova forma de se relacionar com a terra, uma nova forma de poder produzir nesta terra, e aí mais do que nunca a importância da educação, mas uma educação que se proponha à apropriação da ciência, dessa ciência que possa contribuir para não mais copiar o modelo hegemônico, mas ser capaz de produzir novas técnicas de se trabalhar nessa terra (ENTREVISTA

D2).

Destacamos a defesa expressa no excerto acima de se construir uma educação articulada com a luta dos trabalhadores. Embora a entrevistada foque esta vinculação aos trabalhadores do campo e as demandas da luta pela Reforma Agrária, percebemos na sequência da entrevista a defesa da fundamentação da educação na pedagogia socialista a qual possibilita pensar a educação para além das relações capitalistas de produção. Considera que:

A educação, a emancipação política tem uma importância principalmente no marco dessa sociedade mas ela tem um limite e eu acho que a grandeza do movimento incorpora não só a educação popular como fundamental, mas busca na educação socialista também a base para a fundamentação dessa educação. Aí vai trazer o trabalho, a coletividade, na auto organização dos estudantes como uma contribuição da educação socialista, que já estava em outra base de relação de produção (ENTREVISTA D2).

A educação popular e a pedagogia socialista são levantadas como possibilidades para a educação no MST segundo entrevista D2, as quais, embora venham sendo desenvolvidas, apresentam limitações e contradições que precisam ser superadas.

Na avaliação da integrante do setor de educação do MST (ENTREVISTA D3), embora haja algumas “experiências sendo desenvolvidas no sul do Brasil, por intermédio das escolas Itinerantes e das experiências do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), estas não representam uma investida na Pedagogia Socialista, tão pouco, há documentos produzidos pelo MST que façam a defesa” (ENTREVISTA D3).

As experiências desenvolvidas pelo MST com base na Pedagogia Socialista, ITERRA e Escolas Itinerantes, não se colocam como uma possibilidade para as escolas públicas brasileiras. É o que vemos no excerto abaixo.

Se um professor nosso, vamos supor um assentamento aqui, pegar um caderno do ITERRA e tentar seguir aquelas orientações, ele não conseguirá, porque são contextos muito diferentes, você tem uma escola onde você tem a gestão, que você domina, você domina todos as possibilidades. Agora na escola pública e dos assentamentos para você ter uma direção, tem que brigar com a prefeitura, pra contratar professor você tem que brigar, pra você ter um currículo você tem que brigar, você só tem 4 horas, (ENTREVISTA D3).

Em relação às Escolas Itinerantes, a integrante do setor de educação do MST avalia que estas são importantes do ponto de vista de uma tática provisória de luta dentro de determinado contexto que são os acampamentos do MST. Pois,

Quando os assentados vão para o assentamento, quando você tem agora a escola legalizada, quando você tem tudo organizado, aí os vícios capitalistas e o modo de vida capitalistas ressurgem. Repare bem se não é assim. Então quando você está no labor da luta, no enfrentamento parece que você avança na perspectiva, quando você vai ao assentamento a contradição aparece, porque aí você tem que cuidar da propriedade, o modo de vida é o mesmo (ENTREVISTA D3).

Neste sentido, as experiências que vem sendo desenvolvidas pelo MST no ITERRA e nas Escolas Itinerantes, esbarram no limite das contradições de uma sociedade de classes. Embora sejam experiências importantes, o limite está justamente em pensar a educação numa perspectiva de classe, para a classe, como possibilidade de articulação com as frações da classe trabalhadora, que se efetive como uma perspectiva para a educação pública brasileira.

Neste sentido a avaliação da integrante do setor de educação do MST (ENTREVISTA D3), ao considerar que as contradições históricas que possibilitaram a formulação da proposta de educação do MST com um caráter de classe não foram superadas, aponta para a necessidade de articulação entorno de um movimento nacional de educação para a construção de uma perspectiva à educação da classe trabalhadora, como

vemos na sequência.

Eu não observo assim muitas perspectivas não. Eu acho que vai depender, se você tem um movimento que puxe, um **movimento de educação nacional** que puxe, a tendência é atuar mais, mas se a gente não tiver não tem perspectiva de avanço, se a gente se acomodar dentro desse contexto aí, daí não tem perspectiva. Eu coloco assim, as mesmas problemáticas que gerou a proposta educativa, [...] se as mesmas causas e as mesmas problemáticas geraram esse Movimento e estas causas não foram superadas, então isso significa dizer que você pode ter uma retomada, porque as causas continuam as problemáticas continuam. Mas aí **é preciso ter uma determinação dos movimentos sociais**. Então nós não podemos dizer que não tem perspectiva porque as mesmas causas que geraram essas questões, hoje continuam aí. A falta de escola continua, a falta de terra continua. As causas estão aí, as problemáticas estão aí. Então essas questões elas podem gerar também outro movimento. Aí sim nós poderemos avançar mas é necessário que essas causas sejam retomadas e rediscutidas para nós termos um movimento avançando. Se a gente se acomodar dentro do que está colocado será muito difícil ter avanço. Ou seja, no campo da própria hegemonia, da gente apenas se integrar a hegemonia, teremos dificuldade de avanços (ENTREVISTA D3).

O excerto acima nos remete a refletir sobre algumas possibilidades para a educação no MST. Primeiro de que a educação no MST demanda uma articulação nacional de luta pela educação para além dos movimentos sociais do campo, articulando-se com frações da classe trabalhadora em um “movimento de educação nacional” (ENTREVISTA D3). Consideramos que, apesar de muitas contradições e fragmentação política, a realização do Encontro Nacional de Educação (ENE) em 2014 e seus desdobramentos se colocam hoje como uma possibilidade de um “movimento de educação nacional” capaz de articular a luta de classes no campo educacional.

O ENE foi realizado no Rio de Janeiro, entre os dias 8 a 10 de agosto de 2014, “reunindo aproximadamente 2,3 mil participantes, provenientes de todo o país, agregando entidades nacionais e internacionais, como a União Nacional dos Educadores do Equador, SUD Éducation – Solidaires (França), a Rede em Defesa da Educação Pública das Américas (México) e o Sindicato dos Educadores da Cisjordânia” (LEHER, 2014, p. 16). A articulação para a realização do ENE partiu dos movimentos e organizações que já atuavam na luta pela educação pública, dentre eles estão os estudantes, professores, técnicos administrativos, movimentos sociais e algumas centrais sindicais (LEHER, 2014, p. 16). O ENE debateu temas de relevância relacionados ao futuro da educação pública, pautando a necessidade de enfrentamento contra o ataque dos setores dominantes que buscam reconfigurar a educação básica às necessidades do capital, como o “Todos pela Educação”. O I ENE apresenta elementos de possibilidade de reorganização da classe trabalhadora, o qual sinaliza à necessidade de lutar contra as ofensivas dos governos e do capital, afirmando uma nova agenda para a educação pública (LEHER, 2014, p. 16). O II ENE pode ser uma possibilidade de reorganização da classe trabalhadora na luta pela educação pública.

Leher (2014) enfatiza a importância do ENE enquanto organização dos protagonistas da luta pela educação pública. Para o autor o ENE aponta um enfrentamento diante da ofensiva dos governos e do capital, bem como sinaliza a necessidade de lutar contra tal ofensiva e forjar uma outra perspectiva para a educação pública. Corroboramos com Leher (2014) de que a luta do MST tem sido nos últimos anos uma luta da classe trabalhadora em defesa da educação pública e da construção de uma nova perspectiva educacional, portanto, a articulação do conjunto da classe com o trabalho educativo do MST é de suma importância.

Outro elemento que destacamos a partir do excerto acima refere-se à necessidade de que os movimentos sociais tomem uma determinação entorno do enfrentamento e superação das problemáticas históricas não resolvidas. Neste sentido, além do ENE no seu segundo encontro previsto para 2016 como possibilidade de um movimento nacional pela educação pública, o II ENERA que acontecerá em 2015 pode ser uma possibilidade de avaliar e repensar a luta pela educação no MST, que poderá tomar rumos políticos mais fortes e claros sobre uma educação para a classe trabalhadora, bem como um reposicionamento de classe para a educação no MST.

Corroboramos com Leher (2015) de que o II ENERA pode contribuir para à articulação de um movimento de contraposição à atual coalisão dos setores dominantes em torno do Todos pela Educação,

“organizado pelo setor financeiro, agronegócio, mineral, meios de comunicação, que defendem um projeto de educação de classe, obviamente interpretando os anseios dos setores dominantes para o conjunto da sociedade brasileira” (LEHER, 2015). Leher (2015) aponta para o II ENERA também como momento de análise e reflexão sobre a atual conjuntura da educação pública brasileira. A partir da reflexão, é possível que haja incorporações da pedagogia socialista que possam responder aos desafios da ofensiva do capital e sobretudo aos “anseios que estão pulsando em todo o país em torno da educação pública” (LEHER, 2015).

Vemos no II ENERA a possibilidade de análise na direção de superar as contradições presentes na Educação do Campo trabalhadas neste estudo, desta forma direcionando as ações para a educação para além da especificidade e principalmente a superação do falso dualismo entre campo e cidade que contribui para a fragmentação da classe.

Embora vivamos um período de refluxo da luta de classes no Brasil, podemos visualizar potencialidades no que tange à luta dos trabalhadores. A luta pela educação vinculada a totalidade da luta dos trabalhadores, se coloca como uma possibilidade a partir do momento em que se considera a totalidade e não apenas a educação por si só. Extrapolar o campo da luta pelo direito, superar o falso dualismo entre campo e cidade rompendo com a “idealização do campo e do camponês, com a imagem de um passado feliz e ordeiro ameaçado pela desordem externa, o qual serve para cobrir e escapar das implacáveis contradições de nosso tempo” (VENDRAMINI, 2013, p. 18) e potencializar as experiências pontuais fundamentadas na pedagogia socialista, podem ser tendências para o futuro próximo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação buscamos analisar a trajetória da educação no MST da década de 1980 ao início de 2015 e as alterações em seu caráter, principalmente diante da relação com o Estado e a Educação do Campo, intermediada pelos Organismos Multilaterais.

Nosso objeto de estudo foi a educação no MST e o objetivo principal foi analisar em que medida a educação no MST manteve seu caráter de classe na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas para a Educação do Campo. Partimos da seguinte problemática: Sob que conjuntura se moveram as disputas educacionais entre o MST, o Estado e Organismos Multilaterais? A Educação do Campo seria uma construção de consenso entre as forças? Que contradições e possibilidades se expressam nestas disputas frente ao avanço de um projeto educacional para a classe trabalhadora? Diante da ofensiva do capital sobre o trabalho que tem marcado a conjuntura da luta de classes, buscamos afirmar a necessidade histórica de uma proposta de educação para a classe trabalhadora. Desta forma buscamos apontar para as possibilidades em curso referente a uma educação de classe que possibilite o avanço da luta de classes em favor dos trabalhadores.

No percurso da pesquisa situamos a educação no MST a partir de determinações históricas e conjunturais com foco na luta de classe. Vimos que as alterações efetivadas na economia agrária brasileira não alteram o caráter da economia capitalista mas, ao contrário, são antes determinações desta. Como determinações da economia capitalista a economia agrária gera contradições internas como a já citada “liberação de parte da população rural” e de seus “meios alimentares”, bem como a criação de uma “superpopulação relativa”, transforma-se trabalhadores rurais em “supranumerários” que é o “berço de seu pauperismo” (MARX, 2013, p. 500). Evidenciamos que este elemento resulta da necessidade do capital em superar as crises barrando ou anulando a queda nas taxas de lucro. As consequências deste processo expresso nas contradições da luta de classes entre capital e trabalho possibilitou, em linhas gerais, o surgimento do MST como um “movimento confrontacional” (D’AGOSTINI, 2009) às determinações do capital.

Latifúndio, monocultura, exportação e a precarização da força de trabalho são características que configuram a questão agrária na formação social brasileira, as quais estão presente hoje no agronegócio. A radicalidade do MST está no enfrentamento destas problemáticas por meio, principalmente, da luta contra a propriedade privada. A educação no MST emerge como uma necessidade da luta pela Reforma Agrária de

ter escolas para as crianças estudarem, se constituindo no processo da luta de classe como uma formulação tática vinculada aos objetivos do MST de lutar pela terra, pela Reforma Agrária e à transformação social.

Na luta travada entre capital e trabalho, o Estado sempre atuou buscando regular o enfrentamento entre as classes. Controlar as contradições que emergem na luta de classes é papel desempenhado pelo Estado a fim de impedir o extermínio entre as classes. Cabe destacar que a participação do Estado na luta de classes não é neutra, pelo contrário, é demarcada sempre a favor da classe dominante. A partir das crises do capital e da reestruturação deste para superar a crise, o Estado anda junto se reestruturando para atender as demandas e contribuir para a superação da crise. As concessões feitas à classe trabalhadora decorrem da intensidade da luta de classes.

Evidenciamos isto na década de 1990, quando o Estado passou por um processo de reestruturação a fim de atender as novas necessidades da reestruturação produtiva do capital a partir da crise que se instaura na década de 1970. A nova forma de acumulação flexível de capital exige a reestruturação do Estado a fim de realizar ajustes impostos por instituições financeiras como FMI e BM. Equilíbrio fiscal, desregulação de mercados, abertura das economias nacionais, privatização dos serviços públicos e a crítica às democracias de massa, foram implicações da nova ordem mundial para a América Latina. Resulta disto, uma ofensiva aos trabalhadores como desemprego, precarização do trabalho, redução nos salários e fragmentação da classe trabalhadora. A luta de classes perde intensidade possibilitando uma harmonização dos conflitos, resultando na desmobilização da classe e o foco na luta corporativista em detrimento à luta econômica e de classe.

À educação coube o papel de contribuir com o progresso tecnológico ressaltando a necessidade da força de trabalho adequar-se às novas exigências da reestruturação produtiva. Adequar a educação ao novo paradigma produtivo por meio de requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional, foram as justificativas para a disseminação de vasta documentação internacional de Organismos Multilaterais, que se materializou em políticas públicas para a educação no Brasil.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990) sob o discurso da necessidade de impulsionar políticas educativas para solucionar os limites da educação mundial, as estratégias vão na direção de expandir o projeto educacional internacional e operacionalizar o consenso entorno da Educação para Todos.

As diretrizes internacionais e a política geral para as reformas no

campo educacional, direcionadas pelos organismos multilaterais, são assumidas implicitamente pela Educação do Campo principalmente por meio da política focal e afirmativa, da política de educação para todos no sentido da universalização, por meio da ideia da erradicação do analfabetismo, do alívio a pobreza com segurança e do direcionamento pedagógico ao “aprender a aprender”. As políticas e diretrizes educacionais da década de 1990, formuladas e disseminadas por Organismos Multilaterais como o UNICEF, a UNESCO, ONU e BM, passam a influenciar a educação no MST a partir do I ENERA, em 1997.

Evidenciamos que a trajetória da educação no MST até meados da década de 1990 se configura como uma formulação tática inserida na luta do MST principalmente por seu caráter de classe. Embora não tenha surgido com este caráter, a vinculação da proposta de educação do MST com a luta pela Reforma Agrária e a estratégia de transformação social, elevam a educação no MST para um caráter de classe onde a luta de classes é o eixo orientador da proposta de educação.

Com a ofensiva do Estado brasileiro por intermédio do governo FHC, resultando no fechamento de escolas localizadas nos assentamentos da Reforma Agrária, o MST busca fortalecer sua luta por meio de parcerias como alternativa para garantir as conquistas realizadas e avançar neste campo. O I ENERA foi o encontro que possibilitou uma aproximação das políticas e diretrizes internacionais dos Organismos Multilaterais com a educação no MST. A representante do UNICEF propôs uma ampliação da experiência realizada pelo MST para a construção de uma proposta de educação para todos os povos do campo. Essa proposta é assumida pelos movimentos sociais representando um consenso entre as forças e resultando na ampliação do acesso à educação. Vimos nos cadernos “Por uma Educação do Campo” que além da ampliação do acesso à educação, houve uma internalização da política geral e das diretrizes internacionais e uma subsunção do caráter de classe presente na proposta de educação do MST.

Compreendemos que, além da conjuntura desfavorável, outro elemento decisivo que permitiu a subsunção do caráter de classe da proposta de educação do MST por meio da relação estabelecida com os Organismos Multilaterais e o Estado, em acordo com D’Agostini (2009) e Araújo (2007), foi a fragilidade teórica presente na proposta de educação do MST, devido ao ecletismo teórico e um não aprofundamento no Materialismo Histórico e Dialético como base de sustentação teórica à sua proposta pedagógica.

O foco da luta pela Educação do Campo a partir de 1997 no sentido da ampliação, no campo da luta por políticas públicas por meio

de parcerias com frações de classe representantes do capital (UNICEF, UNESCO), postulam uma educação específica para o campo, agregando as estratégias dos Organismos Multilaterais. A luta pela Educação do Campo levou a normatização da política a qual ficou aprisionada na política (TITTON, 2010), controlada pelo Estado burguês. Nestes termos o caráter de classe expresso na proposta de educação do MST fica subsumido à Educação do Campo. Da mesma forma, constatamos isto a partir da normatização da política de Educação do Campo, a qual passa a ser controlada pelo Estado, principalmente a partir dos governos do PT, reforçando as perspectivas da diversidade, do Capital/Estado e do empresariado.

A Educação do Campo nos últimos anos tem sido a principal estratégia do MST na luta pela educação pública. O foco da luta pela educação no viés da política pública, como vimos anteriormente, influenciado pela ofensiva do Estado por meio da política de fechamento de escolas, resultou em um reposicionamento do caráter de classe da educação no MST. Se por um lado “a luta do MST contra o fechamento de mais de 38 mil escolas na última década é necessariamente uma luta da classe trabalhadora” (LEHER, 2014, p. 88), por outro lado “limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação” (ARAUJO, 2007, p. 316).

Argumentamos que a perspectiva dos movimentos sociais, dos trabalhadores, que vise uma educação de classe, é subsumida a partir do consenso travado entre as frações de classes distintas que compõe o I ENERA. Desta forma, a Educação do Campo representa luta importante no sentido da garantia dos direitos básicos para os trabalhadores do campo em tempos de ajustes. Constatamos isto por meio das inúmeras conquistas obtidas no campo educacional: conquista de escolas, ampliação do acesso à educação em todos os níveis. No entanto, seu limite, para quem almeja uma educação de classe como formulação tática para a luta de classes, está justamente na reforma possível dentro da ordem do Estado burguês.

Nosso estudo aponta que a Educação do Campo é construída a partir de um consenso e reposicionamento de classe. Os primeiros elementos do consenso aparecem a partir do Prêmio Itaú/Unicef em 1995 como um reconhecimento público da existência de uma educação diferenciada, exemplar no MST. A formulação do consenso torna-se pública a partir da realização do I ENERA com o financiamento vindo da UNESCO e do UNICEF. Embora se justifique que a participação destes organismos tenham se limitado as falas de abertura e encerramento do ENERA, demonstramos neste estudo que a participação da UNESCO e

do UNICEF foi para além das falas e do recurso financeiro, pois resultou numa articulação onde deve-se considerar o financiamento, o reconhecimento público da educação do MST e as preposições estratégicas vindas da representante do UNICEF e assumidas pelos movimentos sociais.

Esta constatação não deslegitima a luta do MST pela educação. Pelo contrário, a luta se faz legítima pelas conquistas alcançadas para os trabalhadores do campo, conforme visto neste estudo. No entanto, o que estamos afirmando é que a luta pela Educação do Campo, mesmo que legítima e importante, encontra limites por ser uma luta nos moldes do Estado burguês. A luta para aumentar os anos de escolarização, diminuir o analfabetismo, aumentar as vagas de ensino médio e de cursos profissionalizantes e/ou superiores, não alteraram os índices alarmantes de desenvolvimento social. É o que afirmam D'Agostini e Vendramini (2014, p. 318) ao considerar que “embora tenha se ampliado o financiamento e o número de vagas nas escolas, os problemas sociais e a pobreza no Brasil também aumentam”.

Um dos desafios está justamente em superar o limite da política no âmbito do direito burguês. Neste contexto educacional uma das medidas necessárias para a retomada e fortalecimento de uma educação de classe é romper com o consenso em torno da Educação do Campo estabelecido na década de 1990. Concordamos com D'Agostini e Vendramini (2014, p. 318-319) quanto à necessidade de mobilização em torno de uma educação para a classe trabalhadora, que seja ao mesmo tempo universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação a educação capitalista.

Vivemos um momento na história da luta de classes onde há uma hegemonia do capital sobre o trabalho. Isto reflete nos limites de se apontar perspectivas de futuro para a classe trabalhadora. Na educação isso não é diferente. Atualmente vemos no Todos pela Educação uma articulação de classe, da classe dominante, que vê na educação “um grande negócio” (LEHER, 2015) que busca transformar pessoas em capital humano.

Apontar perspectivas de futuro no atual cenário político e conjuntural não é tarefa fácil quando se defende uma educação da classe trabalhadora, principalmente se considerarmos o refluxo da luta de classes e a ofensiva do capital sobre o trabalho que tem levado à fragmentação da classe trabalhadora, tendendo às lutas corporativistas. Ao tratarmos das perspectivas de futuro, enfatizamos a necessidade histórica e imediata de superação da sociedade de classes. Assim nos posicionamos pela defesa de uma educação de classe que contribua para a transformação das

relações sociais e para a emancipação humana.

Sabemos que a educação por si só não é capaz de promover mudanças estruturais na sociedade alterando as relações a favor do trabalho. Desta forma, concordamos com Vendramini (2010) da necessidade de estreita vinculação da educação com o trabalho, com as formas materiais de produção da vida.

Apontamos para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas temos que defendê-la e construir as experiências para um acúmulo de forças. Neste sentido, destacamos a importância das experiências realizadas pelo MST no ITERRA e por meio das Escolas Itinerantes que, embora encontrem limites nesta sociabilidade, são experiências que precisam ser construídas. Faz-se necessário também a superação do falso dualismo entre campo e cidade presente na formulação de Educação do Campo, a qual limita a compreensão da unidade dos trabalhadores enquanto classe, possibilitando a fragmentação e dificultando a unidade.

Por fim, concluímos que as possibilidades que se expressam nas disputas frente ao avanço de um projeto educacional para a classe trabalhadora estão postas nas articulações que visam a reorganização da classe por meio de uma articulação nacional. O ENE em seu segundo encontro por ser uma articulação de frações da classe trabalhadora de luta pela educação pública contra o avanço do capital sobre a educação, pode ser uma possibilidade de reorganização da classe e de construir uma nova perspectiva para a educação pública. A articulação de diferentes organizações de luta contra o capital que sinalizou para a necessidade de unidade de luta contra a ofensiva dos governos, do Estado e do capital afirmando a necessidade de uma nova agenda para a educação pública, com uma outra perspectiva educacional, tende a se fortalecer e se posicionar como possibilidade de construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora.

O II ENERA, realizado pelo MST em setembro de 2015, é um encontro nacional de educadores vinculados às escolas dos assentamentos da Reforma Agrária ligados ao MST e a seus objetivos estratégicos de luta pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações na sociedade brasileira (MST, 2015b). O II ENERA tem como objetivo reafirmar a luta pela universalização do direito à escola pública a fim de inserir toda base social do MST na construção de um novo projeto de campo e nas lutas pelas transformações socialistas. Busca ainda construir um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores (MST, 2015b). Para que o II ENERA se coloque como possibilidade de avanço de um projeto educacional para

a classe trabalhadora, está inicialmente em romper com o consenso em torno da educação do campo estabelecido na década de 1990 a partir do I ENERA, e tomar rumos políticos mais fortes e claros sobre uma educação para a classe trabalhadora, vinculados as experiências relacionadas a teoria pedagógica socialista. Espaços como ENE e ENERA são possibilidades de reorganizar a classe em prol da luta pela educação pública.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos de. *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação*. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ANTUNES, Ricardo L. C. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. 2007. 346 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE - MARIA NALVA>>. Acesso em: 18 out. 2014.

AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

BARROS, Roberto. *A I internacional e a gênese histórica do internacionalismo proletário: passado, presente e futuro*. 2005. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br/node/11150>>. Acesso em: 03 set. 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Fragmon Carlos. Origens históricas da propriedade da terra. In: STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil*. v. 1. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão. *Educação do campo*: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2014.

CABRAL, Wíria Christiane Livolis de Alcântara. *Educação em Movimento*: possibilidades, limites e tensionamentos para a implementação de uma pedagogia contra-hegemônica. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Profissional em Saúde, Departamento de Educação, Fundação Oswaldo Cruz Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/mfn16936>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012 p. 257-264.

CARDOSO JUNIOR, José Celso. Reforma do Estado e desregulamentação do trabalho no Brasil, nos anos 90. *Revistas Eletrônicas Fee*: SEPLAG, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p.899-922, abr. 2002. Trimestral. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/2046/2428>>. Acesso em: 20 set. 2014.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes,

2001.

DINIZ, Eli. *Crise, reforma do estado e governabilidade: Brasil, 1985-95*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p.453-468, 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4172/3971>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

D'AGOSTINI, Adriana. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

DALMAGRO, Sandra Luciana. *A Escola no contexto das lutas do MST*. 312 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. *Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, DF, 2010. (Mimeografado).

FRANK, André Gunder. *Acumulação Dependente e Subdesenvolvimento: repensando a teoria da dependência*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 33ª. ed. São Paulo: Nacional, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Volume 3 - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Volume 4 - Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel: Tomo 5*. México: Ediciones Era, 1999. Traducción de: Ana María Palos.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra S. A, 1997.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 23ª. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

IASI, Mauro. *Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora*. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://mauroiasi.com.br/wp/wp-content/uploads/2014/07/Democracia-de-cooptação-e-o-apassivamento-da-classe-trabalhadora.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

JESUS, Adriana do Carmo de; ROSA, Júlia Mazinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo e Política Educacional em Debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 60, p. 200-214, dez. 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5723/5913> Acesso em: 06 mai. 2015.

KEYNES, John Maynard. *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Economistas), 1996.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Ismael José e MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo: memória*. Nº 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge. *O MST e a construção de Políticas Públicas de Educação do Campo*. 2005. 87 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento, Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. [Mimeografado]

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz; DANTAS, Jéferson Silveira. Escola Nossa Senhora Aparecida: um movimento histórico de luta por escola. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 187 - 213. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1984724614262013187/2570>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

LEHER, Roberto. *Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros*. 2015. Entrevista concedida para Luiz Felipe Abulquerque. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/32359>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

LEHER, Roberto. *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. 2014. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-Nacional-Educação.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Imperialismo fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1979.

LUKÁCS, Georg. *Carta Sobre o Stalinismo*. 1977. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/cartas-sobre-o-stalinismo-do-lukacs3.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MARCH, Aleida Guevara. *MST: Simiente de la vida y la esperanza*. México: Ocean Sur, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* / Karl Marx; [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro III: o processo global da produção capitalista*. Vol. IV. 4ª.ed. São Paulo: Difel, 1983.

MARX, Karl. *O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTEI, Lauro. O Brasil e seu tempo histórico e teórico à luz das teses de Caio Prado Júnior. In: MATTEI, Lauro. *Caio Prado Júnior: Dilemas do desenvolvimento brasileiro*. Florianópolis: Insular, 2012. Cap. 1. p. 15-22.

MESZAROS, Istvan. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, M, C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, classe e movimento social*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Ana Elizabete. *Cultura da crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90*. São Paulo: Cortez, 1995.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da*

Educação no MST. São Paulo: MST, 1999 (Caderno de Educação nº08).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação nº 13).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *História, Educação e Produção*. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. Brasília: MST, 1997a. 1ª folder.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*. 1997b. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=35>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Normas gerais*. São Paulo: Júlio Chevalier, 1989.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do campo: uma trajetória em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 24 out. 2013.

MUNHOZ, Sara Regina. A atuação do “Centrão” na Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988: dilemas e contradições. *Revista Política Hoje*, Vol. 20, n. 1, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Home/Downloads/98-748-2-PB.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

NEVES, Lúcia M. W. et al. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo de produção capitalista: agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. *As relações contraditórias entre MST e estado na criação e implementação de políticas para a educação do e no campo no Estado do Paraná, a partir de 1990*. 2013. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013 - Caroline.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p.87-108, dez. 1989. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

PALUDO, Conceição. *Da raiz herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação do e no campo: um olhar para a trajetória de educação do MST*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. 2007, Caxambu/MG. Anais... Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20(1).pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

PERGHER, Isaac; RODRIGUES, Luis Henrique; LACERDA, Daniel Pacheco. Discussão teórica sobre o conceito de perdas do Sistema Toyota de Produção: inserindo a lógica do ganho da Teoria das Restrições. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 18, n. 4, p.673-686, 09 ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v18n4/a01v18n4.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A Revolução Brasileira*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 23ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. 46ª Reimpressão: Brasiliense, 2004b.

PROGRAMA da Internacional Comunista: Adoptado pelo VI Congresso Mundial Moscovo, 1 de Setembro de 1928. *Para a História do Socialismo*. 2010. Disponível em: <<http://www.hist-socialismo.com/docs/ProgramaIC1928.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

RIBEIRO, Leandro Nieves. SOBREIRO FILHO, José. Formação da Via Campesina no mundo e atualidade das ações no Brasil (2000-2011). In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21, 2012, Uberlândia MG. *Anais*. Uberlândia MG: UFU, 2012. Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Forma%C3%A7%C3%A3o%20da%20Via%20Campesina%20no%20mundo%20e%20atualidade%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20no%20Brasil%20\(2000-2001\)%20-%20Leandro%20Nieves%20Ribeiro,%20Jos%C3%A9%20Sobreiro%20Filho,%202012.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Forma%C3%A7%C3%A3o%20da%20Via%20Campesina%20no%20mundo%20e%20atualidade%20das%20a%C3%A7%C3%B5es%20no%20Brasil%20(2000-2001)%20-%20Leandro%20Nieves%20Ribeiro,%20Jos%C3%A9%20Sobreiro%20Filho,%202012.pdf). Acesso em: 23 fev 2015.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. 2011. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/.../relativismo-e-escolanovismo-na-formacao-do-educ.... Acesso em: 2 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Antonio Ozaí da. Trabalho e Política - Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (Uma análise das origens e

evolução da Tendência Articulação – PT). *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá. Ano II. Nº 22. Março 2003. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22pol.htm>>. Acesso em: 22 maç. 2014.

SIMONSEN, Roberto C. *História Econômica do Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1957.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. 1995. 451 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/SoaresLauraTavaresRibeiro(1).pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015.

SODRÉ, Néelson Werneck. *Contribuição à História do PCB*. São Paulo: Global, 1984.

SODRÉ, Néelson Werneck. *Formação Histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA, Rubneuz Leandro de. *Educação do campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do Campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff*. *Revista Tamoios: Departamento de Geografia da UERJ -FFP*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.5-28, 2 jul. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/archive>>. Acesso em: 19 set. 2014.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TITTON, Mauro. *Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo*. 2010. 291 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93937/279656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2014.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. *Acampamentos do MST: uma*

discussão crítica sobre sociabilidade e poder. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24, 1999, Caxambu: ANPOCS, 1999. v. 1, p. 1 - 30. Disponível em:

<http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4981&Itemid=358>. Acesso em: 03 jul. 2014.

UDR. União Democrática Ruralista. *Histórico*. 2014. Disponível em: <<http://www.udr.org.br/historico.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação um Tesouro a Descobrir. Brasília, DF:UNESCO, jul.2010. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Marco estratégico para a UNESCO no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO, out. 2006. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544por.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna et al. *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC. 2010. p.127-135. Disponível em: <

http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Os desafios do MST e da educação na atualidade brasileira*. Perspectiva, Florianópolis, v. 31, n. 2, p.505-525, ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2013v31n2p505/pdf_6>. Acesso em: 05 set. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para dirigente do Setor Nacional de Educação do MST (D1)

1. Como você avalia a participação da UNESCO e UNICEF no I ENERA e na formulação da Educação do Campo?
2. Como avalia as influências da Educação do Campo na Educação do MST considerando o cenário que se desenrola a partir de 2008?
3. Como você avalia a relação entre o MST e o Estado na atual conjuntura?
4. O que motivou o setor de educação do MST a investir na Pedagogia Socialista? Quais as perspectivas a partir dela?
5. Como você avalia a política atual e como ela influencia a Educação?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para integrantes do Setor de Educação do MST (D2; D3)

1. Faça um relato da trajetória da construção da educação no MST.
2. Relate a trajetória para a formulação Educação do Campo.
3. Qual a contribuição do MST para a formulação Educação do Campo?
4. Como você avalia a participação da UNESCO e UNICEF no I ENERA e na formulação da Educação do Campo?
5. Como avalia as influências da Educação do Campo na Educação do MST?
6. Como você avalia a relação entre o MST e o Estado?
7. O que motivou o setor de educação do MST a investir na Pedagogia Socialista? Quais as perspectivas a partir dela na atual conjuntura?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para professor da
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (P)**

1. Relate a trajetória para a formulação Educação do Campo.
2. Qual a contribuição dos Movimentos Sociais para a formulação Educação do Campo?
3. Como você avalia a participação da UNESCO e UNICEF no I ENERA e na formulação da Educação do Campo?
4. Como avalia as influências da Educação do Campo na Educação dos Movimentos Sociais?
5. Como você avalia a relação entre os Movimentos Sociais e o Estado?
6. Como você avalia a relação entre a universidade e os Movimentos Sociais?
7. Como você avalia a política atual e como ela influencia a Educação?
8. O que você identifica como uma tendência de futuro?