



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mauro Titton

**O LIMITE DA POLÍTICA NO EMBATE DE PROJETOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Florianópolis

2010

Mauro Titton

**O LIMITE DA POLÍTICA NO EMBATE DE PROJETOS DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Ari Paulo Jantsch

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

T6221 Titton, Mauro

O limite da política no embate de projetos da
educação do campo [tese] / Mauro Titton ; orientador, Ari
Paulo Jantsch. - Florianópolis, SC, 2010.
291 p.: grafs.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Políticas públicas.
4. Educação e estado. 5. Conflito social. 6. MST -
Educação. I. Jantsch, Ari Paulo. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37



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

“O LIMITE DA POLÍTICA NO EMBATE DE PROJETOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/03/2010

- Dr. Ari Paulo Jantsch (CED/UFSC-Orientador)
Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA/BA-Examinadora)
Dra. Conceição Paludo (UFPe/PR-Examinadora)
Dra. Célia Regina Vendramini (CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Examinadora)
Dra. Valeska Nahas Guimarães (CED/UFSC-Suplente)
Dra. Maria Helena Silveira Bonilla (FACED/UFBA/BA-Suplente)

Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

MAURO TITTON

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2010

Dedico o presente estudo aos trabalhadores do campo e da cidade. Especialmente, aos trabalhadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Ari Paulo Jantsch, pela compreensão e sinceridade no processo de orientação.

À professora Celi Nelza ZülkeTaffarel, pelo seu exemplo de intelectual comprometida com a luta por uma educação revolucionária e articulada com a luta pelo socialismo. Sua opção de vida é um exemplo para nós.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, especialmente aos da Linha Trabalho e Educação. Aos professores com quem tive o privilégio de participar das aulas: Célia Regina Vendramini, Paulo Sergio Tumolo, Maria Célia Marcondes de Moraes, Ari Paulo Jantsch e Maria Isabel Serrão.

Ao professor Pedro Hourruitiner, do Ministério do Ensino Superior em Cuba, pelos procedimentos que permitiram a realização de estudos na Universidade de Pinar del Rio.

À professora Teresa Díaz Domínguez, diretora do CECES, por ter nos recebido com cordialidade, profissionalismo e competência. Ao professor Juan Silvio Cabrera Albert, meu tutor na UPR, pela disponibilidade, paciência, dedicação e acima de tudo responsabilidade na tarefa de educar, com rigor e com grande ternura.

Aos professores de Cuba: Pedro Alfonso Alemán, Juan Lázaro Márquez Marrero, Amneris Betancourt Villalba, Juan Alberto Blanco Rivera, Carmen Álvarez Cruz, Efraín Echaverría, Justo Luis Pereda Rodríguez, Isis Martínez Pérez, pelas aulas. Ao professor Pedro J. López Trabanco e à Maria Helena Fernandez, do setor de relações internacionais da UPR, e à equipe do Hotel para estudantes de Pós-Graduação da UPR - Cuba, pela preciosa ajuda.

Às professoras Célia Vendramini, Conceição Paludo e Celi Taffarel pela colaboração na qualificação. E além delas, à

professora Eneida Oto Shiroma pela contribuição na banca de defesa da presente tese. Também às professoras Valeska Guimarães e Maria Helena Bonilla, pela suplência na banca. E à Sonia, Patrícia e Bethania, da Secretaria do PPGE.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsa de estudos.

Aos colegas do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, e aos colegas do Núcleo TMT/UFSC, pelos aprendizados coletivos.

Aos colegas do PRONERA/UFSC e do PRONERA/UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

À Adriana D'Agostini, por compartilhar sua vida comigo e pelo amor.

À minha mãe Graciosa, às minhas irmãs Ana, Janice e Leriane e ao meu irmão Júlio, por seu apoio contínuo.

À Nair e à Ruth D'Agostini, pela amizade e carinho, além do apoio.

Aos meus amigos, simplesmente pela amizade.

Especialmente ao MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela luta que leva homens e mulheres a recuperarem sua dignidade no processo de construção de uma nova sociedade, socialista.

Uma revolução social se situa do ponto de vista da totalidade porque – mesmo que aconteça apenas em um distrito industrial – ela é um protesto do homem contra a vida desumanizada, porque parte do ponto de vista do indivíduo singular real, porque a comunidade, contra cuja separação o indivíduo reage, é a verdadeira comunidade do homem, é a essência humana. Ao contrário, a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder. O seu ponto de vista é aquele do Estado, de uma totalidade abstrata, que subsiste apenas através da separação da vida real, que é impensável sem o antagonismo organizado entre a ideia geral e a existência individual do homem. Por isso uma revolução com alma política organiza também, de acordo com a natureza limitada e discorde dessa alma, um círculo dirigente na sociedade às custas da sociedade.

[...]

Toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; nesse sentido é política.

(MARX, 2010, pp.76-77)

RESUMO

O presente estudo tem por objeto a educação em suas relações com a política. Partindo da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade, objetiva verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação. Para sua realização, elaboramos o seguinte problema científico: como os limites e possibilidades que a relação entre educação e política existente na materialidade das relações sociais e no modo de produção da vida humana no campo brasileiro hoje se expressa na construção teórico-prática da educação do campo? Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da referência do materialismo histórico dialético, tendo delimitado para a análise as políticas educacionais para o campo e a sistematização teórica presente nos Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo. A partir da análise dos materiais e das políticas, as hipóteses formuladas foram confirmadas, evidenciando que um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo; que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação e de sua articulação à uma estratégia de superação do capital; e que a possibilidade de romper o cerco da política está numa organização revolucionária. Apontamos que no atual momento histórico a educação, e em especial a educação do campo, estão reféns da política, necessitando uma intervenção firme e com clareza para romper o cerco da política, e que a possibilidade de essência está presente na atividade e nas experiências em desenvolvimento por organizações de caráter revolucionário, como o MST.

Palavras-chave: educação do campo; políticas públicas; política educacional; luta de classes; educação do MST.

ABSTRACT

The present research focuses on education in its relations with politics. Starting from the empirical reality of the production in the rural life nowadays, it intends to verify how the relations between education and politics have influenced the theoretical-practical development of rural education and whether it presents limits in its growth due to that relation. For that purpose, the following scientific problem has been elaborated: how do the limits and the possibilities that the relation between education and politics, present in the materiality of social relations and in the mode of production of human life in the Brazilian rural areas nowadays, expresses itself in the theoretical- practical construction of rural education? A bibliographic and documentary research has been held taking the dialectic historical materialism as reference, narrowing down the analysis to the educational policies for rural areas and the theoretical systematization present in the *Cadernos* (journals) from the "Por uma Educação do Campo" (for a rural Education) Collection. Based on the materials and policies' analysis, our hypothesis have been confirmed, showing that one of the main limits imposed on rural education is a consequence of its political imprisonment, especially through State and government policies; that there are theoretical choices used to the elaboration of the rural education which deny the possibility of giving intelligibility to the concrete relations of the education production and of its articulation with a strategy to overcome the capital; and that the possibility of rupturing the political realm takes place in a revolutionary organization. We identify that, in the present historical moment, education, and especially rural education, are hostages of politics, demanding a neat and strong intervention in order to break through the boundaries of politics, and that the possibility of essence can be perceived in the activity and experiences unfold by revolutionary organizations, such as MST (Brazil's Landless Workers Movement).

Keywords: rural education; public policies; educational policies; class struggle; MST education.

RESUMEN

Este estudio tiene por objeto la educación en sus relaciones con la política. A partir de la realidad de la producción de la vida en el campo hoy, tiene por objetivo verificar cómo las relaciones entre la educación y la política han marcado el desarrollo de la educación del campo, en su teoría y su práctica, y si hay límites a su desarrollo que derivan de esta relación. Para este logro, hemos preparado el siguiente problema científico: ¿cómo los límites y las posibilidades que la relación entre la educación y la política existente en la materialidad de las relaciones sociales y el modo de producción de la vida en zonas rurales del Brasil de hoy se expresa teórica y prácticamente en la construcción de una educación del campo? Realizamos una investigación bibliográfica y documental, basados en el materialismo histórico y dialéctico, y delimitando para la análisis las políticas educativas para el campo y la sistematización teórica presente en los Cuadernos de la Colección "Por uma Educação do Campo" (Por una Educación del Campo). A partir del análisis de los materiales y de las políticas, nuestras hipótesis fueron confirmadas, mostrando que uno de los límites impuestos a la educación y en la educación del campo deriva de su encarcelamiento en la política, especialmente a través de políticas de Estado y de Gobierno; que hay opciones teóricas utilizados en la formulación de la educación del campo que no permiten dar inteligibilidad a las relaciones concretas de producción de la educación y su articulación con una estrategia de superación del capital; y que la posibilidad de romper el cerco de la política encuéntrase en una organización revolucionaria. Indicamos que en actual momento histórico la educación, y en especial la educación del campo, son rehenes de la política, lo que requiere una intervención energética y clara para romper el cerco de la política, y que la posibilidad de esencia presentase en la actividad y las experiencias en desarrollo en organizaciones de carácter revolucionario, como lo es el MST.

Palabras claves: educación del campo; políticas públicas; políticas educacionales; lucha de clases; educación del MST.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Instituições, por ano e dependência administrativa	105
Tabela 2	Número de cursos oferecidos, por ano e instituição	106
Tabela 3	Vagas, candidatos inscritos e número de ingressos, por tipo de instituição	106
Tabela 4	Número de funções docentes por grau de formação e localização segundo o nível de ensino Brasil e Grandes Regiões 2005	108
Tabela 5	Taxa de docentes por grau de formação segundo o nível de atuação e localização – Brasil – 2002/2005	108
Tabela 6	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004	111
Tabela 7	Gasto (Direto e Transferência) com o PRONERA de 2004 a 2009	112
Tabela 8	Salário médio dos professores por localização segundo o nível de atuação – Brasil – 2003	115
Tabela 9	Brasil: Concentração agrária – estabelecimentos e área por grupos de área total	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gasto Direto e Transferência com o PRONERA de 2004 a 2009	115
Gráfico 2	Estrutura fundiária brasileira – proporção de ocupação de terras segundo o tamanho do estabelecimento – 2008	132
Gráfico 3	Proporção sobre o número de estabelecimentos, segundo o tamanho da propriedade - 2008	133

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

C&T – Ciência e Tecnologia

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRES 2008 – Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada ano no de 2008

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EAD – Educação à Distância

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FHC – Fernando Henrique Cardoso (presidente da República de 1995 a 2002)

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNES – Fórum Nacional de Educação Superior

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESALC – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
ONU – Organização das Nações Unidas
PACTO – Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SESu – Secretaria de Educação Superior

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDR – União Democrática Ruralista

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1 – TEORIA SOCIAL E ONTOLOGIA: CONCEPÇÃO E MÉTODO CIENTÍFICOS	45
1.1. A determinação social da teoria e as categorias centrais do estudo	49
CAPÍTULO 2 – TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	71
2.1. Educação e política: nexos e relações	84
2.2. A política educacional atual e a educação do campo	97
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO E CONCRETUDE HISTÓRICA	125
3.1. Educação e luta de classes: campo conceitual e luta política	155
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E OS LIMITES DA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	171
4.1. O desenvolvimento teórico da educação do campo e as implicações do aprisionamento na política	186
4.2. O embate hegemônico: identificando possibilidades	196
CONCLUSÕES	205
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A relação entre estrutura social e as formas de consciência é seminalmente importante. [...] os parâmetros metodológicos e ideológicos das épocas históricas particulares, incluindo a era do capital, são firmemente circunscritos pelos limites estruturais últimos de sua força social dominante, em conformidade com o tipo prevalecente de atividade produtiva e a correspondente modalidade de distribuição. [...] A análise legítima dos diversos discursos – por exemplo, os discursos moral, político e estético – é inconcebível sem que esteja dialeticamente inserida no quadro estrutural apropriado no que se refere às determinações sociais gerais. Pois os discursos particulares não são inteligíveis sem que sejam apreendidos como formas específicas de consciência histórica. (MÉSZÁROS, 2009b, p.17, grifos do autor)

O presente estudo tem por **objeto** a educação em suas relações com a política, e articula-se à pesquisa matricial “Problemáticas significativas da formação dos professores, da prática pedagógica, da produção do conhecimento e das políticas públicas”¹ e insere-se entre os que estudam a educação a partir das relações trabalho-educação.

Busca diagnosticar, analisar e sistematizar os fundamentos da proposta educacional que sustenta a educação do campo, explicitando a que projeto histórico

¹ Projeto Integrado de Pesquisa “PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE ABORDADAS ATRAVÉS DE PESQUISA MATRICIAL – PESQUISA - AÇÃO NO LEPEL/FACED/UFBA”, apoiada pelo CNPq e coordenada pelos professores Dra. Celi Nelza Zúlke Taffarel e Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

suas formulações se aportam (VENDRAMINI, 2008), partindo da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade, tendo por **objetivo** verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação.

Chegamos ao objeto de estudo do presente trabalho por um itinerário que partiu das constatações de meu estudo de mestrado, intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico na Formação dos Professores do MST: realidade e possibilidades”, onde indiquei nas conclusões a necessidade de avançar em novos estudos considerando que:

o processo de formação de educadores do campo, em especial a formação de professores via o Curso Pedagogia da Terra é estratégico para os Movimentos de Luta. No entanto, necessita de muita atenção à formulação destes projetos, podendo assegurar-se uma proposta de formação mais avançada na direção do interesse dos que lutam pela superação do capital e de suas determinações no processo de formação humana. Neste aspecto, é imprescindível apropriar-se de uma teoria que possibilite apreender o real enquanto concreto pensado, possibilitando com isso identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada. Portanto, os parâmetros teórico-metodológicos são elemento indispensável neste processo de construção do novo por dentro do velho, ou seja, de compreensão da realidade com suas múltiplas determinações, suas contradições – unidade e luta dos contrários – e sua expressão no processo de formação humana.

A consolidação de uma consistente base teórica, a construção da unidade metodológica e a perspectiva histórica são três dimensões de um único processo, o de organização do trabalho pedagógico, o que poderá significar uma expressão não mais de reprodução do trabalho alienado em geral na escola e no Movimento, mas sim, a expressão concreta da necessidade da humanidade de avançar na construção do socialismo como superação da barbárie capitalista.

Por fim, a reflexão que apresentamos assume duas questões como centrais para permitir possibilidades de essência na superação de contradições: recuperar para o

debate a categoria luta de classe articulada ao projeto histórico; e buscar re-aproximar a escola à prática social em que os conhecimentos são produzidos. (TITTON, 2006a, p.141).

O percurso que nos levou ao nosso objeto partiu ainda de constatações de estudos anteriores, com destaque aos que trataram da formação – TAFFAREL (1993); PIZZETA (1999); ARAÚJO, (2007); SOARES (2008) – que indicam a necessidade de uma consistente base teórica e de alterações na organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995) como elementos fundamentais para uma reconceptualização da formação. Também em estudos articulados à pesquisa matricial do Grupo LEPEL que trataram da questão da formação – CARVALHO (2003), LACKS (2004), SANTOS JÚNIOR (2005), TITTON (2006a), D’AGOSTINI (2009); GARCIA (2009) – além dos dois elementos acima, destacou-se:

1. a necessidade da formação estar fundamentada na prática de ensino, sendo esta apreendida como trabalho pedagógico;

2. a necessidade de se ter clareza dos parâmetros teórico-metodológicos que fundamentam a formação e sua vinculação a um dado projeto histórico;

3. a necessidade de alteração na organização do trabalho pedagógico a partir da auto-organização e autodeterminação do coletivo, e da articulação do ensino ao trabalho socialmente útil.

Ao avançar na análise dos cursos de formação de professores do MST a partir das referências acima indicadas, identificamos que uma dimensão importante é que ao abordar as bases teóricas para a formação, está sendo dada cada vez mais importância para a produção acerca da educação do campo. Com isso, sentimos a necessidade de aprofundarmos os estudos para verificar sobre quais bases está sendo construída a referência da educação do campo.

Porém, para além da identificação dos fundamentos sobre os quais têm se constituído a produção do conhecimento sobre educação do campo, e a qual projeto

histórico em disputa no campo ela se articula (conscientemente ou não), faz-se necessário analisar a materialidade da educação do campo, seus desdobramentos enquanto movimento político estratégico e tático (HARNECKER, 2003) no plano concreto das lutas sociais.

Desta forma, foi necessário analisarmos a concretude da educação hoje (ainda que em linhas gerais) para verificar como a concepção de educação do campo tem se desenvolvido em sua materialidade histórica, e quais seus nexos e relações com as políticas educacionais e com um projeto histórico, especialmente através dos projetos em implementação via política pública e via política de governos.

Ao realizar esta análise, nos deparamos com limites importantes ao desenvolvimento da teoria pedagógica e educacional a partir do aporte do conhecimento produzido na área da educação do campo e, sobretudo, limites na efetivação da educação dos povos² do campo. Dessas constatações, claramente demonstradas pelos dados empíricos da escolarização dos povos do campo e da situação dos programas, projetos, etc., de educação para o campo, surgiu a necessidade de verificar quais são os elementos centrais da materialidade histórica atual que determinam, em última instância, tal situação.

Partimos do pressuposto que o que determina em última instância a situação educacional, o desenvolvimento de concepções e da teoria, é o modo como os homens produzem sua vida sob o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção a ele correspondentes. Portanto, analisar tais determinações impõe a necessidade de analisar a lógica do capital e de seu processo de produção e reprodução em geral e em

² Ao nos referirmos à educação dos povos do campo, estamos tratando da educação do conjunto dos trabalhadores, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc., que compõe a população do campo, excluídos os latifundiários e grandes proprietários de terra. Ainda que o conceito de povo seja impreciso, o mantivemos já que é assim que aparece no material da educação do campo.

especial sua expressão na luta que se trava por políticas educacionais no campo.

Assim, delimitamos como **problema**: como os limites e possibilidades que a relação entre educação e política existente na materialidade das relações sociais e no modo de produção da vida humana no campo brasileiro hoje se expressa na construção teórico-prática da educação do campo?

Pelas análises dos dados da realidade, pelos elementos iniciais sistematizados sobre a concepção de educação do campo e pela sua expressão na formação, e tendo como pressupostos: **1.** que o atual regime se mantém pela internalização dos valores (MÉSZÁROS, 2004), da subjetividade e dos sentimentos conservadores, isto é, a ideia de que a destruição das bases “legais”, “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização. Para tanto, trabalham não apenas a organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política estatal e governamental, toda a organização da existência na lógica do capital; **2.** que além de garantir uma consistente base teórica com um projeto histórico claramente definido como horizonte, é necessário para a formação a referência em uma organização revolucionária; indicamos três **hipóteses** centrais: **1.** que um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo; **2.** que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interdita a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação e de sua articulação à uma estratégia de superação do capital; **3.** que a possibilidade de romper o cerco da política está nas experiências e na atividade de uma organização revolucionária, como o MST.

Nossas hipóteses estão assim delineadas em decorrência das experiências históricas demonstrarem a falência de proposições que não enfrentam de forma explícita e clara o problema central hoje posto à humanidade: a necessidade de superação do atual modo

de produção³ que aumenta os níveis de barbárie e coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade. Ou, dito de outra forma, não pauta claramente o que há praticamente um século foi anunciado por Rosa Luxemburgo: socialismo ou barbárie (SCHUTRUMPF, 2006).

Nosso estudo provoca a reflexão sobre o porquê, apesar da presença de condições econômicas exigindo a revolução social nos países capitalistas, é tão difícil mudar a ordem material estabelecida e a psicologia conservadora das massas, reflexão esta suscitada no início do século XX por ocasião da revolução de outubro de 1917 na Rússia (PISTRAK, 2000). Suscita também a reflexão sobre os fundamentos teóricos dos conceitos de estratégia e tática. Estes conceitos estão estreitamente vinculados aos de correlação de classes e de correlação de forças que definem, em cada conjuntura, o elo decisivo da cadeia de acontecimentos e a flexibilidade necessária para buscar a melhor solução sem o abandono dos princípios fundamentais.

Nossa **tese** é que para avançarmos e superarmos a lógica do capital, inclusive na formulação de políticas educacionais e na produção teórica, e em especial para a educação do campo, temos que buscar por um lado enfrentar o próprio Estado capitalista e sua política, fazendo-o fundados em uma organização revolucionária e, por outro, ir construindo outra subjetividade humana, visando outras relações de produção e reprodução da vida, possíveis nas condições objetivas colocadas em um período de transição do capitalismo ao socialismo. E isto em pleno influxo das lutas sociais da classe trabalhadora, porém identificando os indícios do mais avançado da luta de classes nelas presentes.

Para a realização do estudo, adotamos o materialismo histórico dialético como fundamento, por concordar com Frigotto (1997) que o demarca como concepção de mundo,

³ Segundo Engels (2000) o modo de produção capitalista assenta-se na propriedade privada dos meios de produção, no Estado e na família monogâmica burguesa.

como método que permite a apreensão radical da realidade e enquanto práxis, que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica.

Sempre tendo presente nosso problema e as hipóteses, procedemos a investigação considerando, como nos indica Kosik (1976), que a busca pelos conceitos, a decomposição do todo objetivo em conceitos, constituem o movimento do pensamento, e não da realidade em si. Porém, é pela decomposição em conceitos e categorias e elevando-os ao pensamento como rica totalidade de elementos que compõe a realidade que ao pensamento é permitido apreender o real em sua totalidade de múltiplas determinações.

Temos presente que para o pesquisador, ao perquirir a realidade, o método precede os procedimentos de pesquisa, sendo que a teoria do conhecimento é o elemento central de todo e qualquer processo de pesquisa. Porém, a teoria do conhecimento para seu desenvolvimento não pode prescindir de procedimentos próprios que permitam apreender cada um dos distintos fenômenos, e para cada diferente fenômeno, diferentes são os procedimentos, o instrumental teórico-prático para sua apreensão.

Seguindo a indicação de Kosik (1976, p.31), para a investigação estamos perseguindo o desenvolvimento do processo em três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise dos textos e materiais que compuseram nosso material empírico (Apêndice A), buscamos proceder segundo orientações da perspectiva dialética, conforme explicitado por Triviños (1987, pp. 73-74). Inicialmente,

realizamos uma leitura crítica dos textos, buscando apreender seu sentido mais geral, ou nas palavras do autor, procedemos “a ‘contemplação viva’ do fenômeno (sensações, percepções, representações)” (Idem, p.73). Posteriormente, realizamos uma sistematização dos principais indicativos de cada um, procedendo a “análise do fenômeno”, buscando suas relações sócio-históricas e elaborando “juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto” (Idem, p.74) organizando em quadros para sistematização conforme verifica-se nos Apêndices. Por fim, com os dados organizados, buscamos identificar o fundamento, a realidade e as tendências de desenvolvimento presentes no material, buscando elaborar uma síntese (Ibidem), o que está exposto ao longo do estudo.

No desenvolvimento do trabalho com os materiais, utilizamos procedimentos aproximados aos da técnica de análise de discurso, conforme apresentado por Minayo (2004, pp.211-218). Em traços gerais os procedimentos que seguimos, foram:

1. Leitura crítica, com levantamento das temáticas centrais de cada um dos textos, com destaque ao(s) problema(s) científico(s) e aos conceitos e categorias chaves (Apêndice E);

2. Verificação nos textos que compuseram a amostra da pesquisa de quais são as principais referências teóricas adotadas pelos autores (Apêndices B, C e D);

3. Verificação de quais são os principais pressupostos teóricos em que se assentam, especialmente no que diz respeito aos encaminhamentos propostos.

Buscamos verificar também nas políticas de Estado e de governo em geral, e em especial para a educação do campo, em implementação via Ministério da Educação e Ministério de Desenvolvimento Agrário (Apêndice G) como emanam influências na materialização via políticas públicas de uma dada direção à educação, e a produção do conhecimento acerca da temática. Para este segundo aspecto, da produção do conhecimento, visto a grande profusão de trabalhos acadêmicos que abordam a temática, utilizamos os Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo”. Além deles, cotejamos com alguns

artigos e textos cujos autores sintetizam as tendências gerais do desenvolvimento da educação do campo, uns por sua inserção como formuladores e gestores de políticas públicas, outros como lideranças dos movimentos de luta social.

Os Cadernos⁴ da Coleção Por uma Educação do Campo⁵ são a síntese do ideário que está na base da educação do campo, e este foi o critério por nós utilizado para delimitá-los como o material empírico para a realização deste estudo. Os autores dos textos neles presentes tiveram grande influência no desenvolvimento teórico prático da educação do campo, e ainda são suas principais referências. Porém, suas origens são um tanto distintas, trazendo para o âmbito da educação do campo contribuições que foram formuladas a partir de suas origens, com suas influências e determinações.

Como importante elemento para a compreensão da questão da origem de suas formulações e dos problemas e interlocutores que estão nessa origem, organizamos os autores em quatro grupos: os pertencentes aos movimentos sociais; os provenientes da academia; os provenientes da gestão estatal de políticas públicas; e os de instituições sociais que em seu interior tem grupos que apoiam os movimentos sociais, como é o caso da Igreja. É necessário destacar que estamos identificando a origem de cada grupo sem desconsiderar a intensa mobilidade que em muitos momentos se apresenta entre diferentes grupos.

⁴ Para uma visão da totalidade dos Cadernos, com os textos e documentos que os compõem, ver o Apêndice A.

⁵ A Coleção de Cadernos Por uma Educação do Campo teve origem no processo de mobilização impulsionado pelas entidades organizadoras da "I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo", a saber: MST, CNBB, UNICEF, UNESCO e UnB. Segundo essas entidades, os Cadernos "têm por finalidade alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências" (Caderno 1, p.5). Do processo de mobilização surgiu a "Articulação Nacional Por uma Educação do Campo". Os três primeiros exemplares dos Cadernos chamaram-se "Por uma Educação Básica do Campo", porém, com a mudança nas reivindicações para a ampliação da educação para os povos do campo em todos os níveis, muda-se o nome para "Por uma Educação do Campo", contemplando todos os níveis e modalidades de educação, e isso também em relação ao nome da articulação nacional.

No grupo dos autores pertencentes aos movimentos sociais, estão: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge⁶. No grupo dos autores provenientes da academia: FERNANDES, Bernardo Mançano; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; ARROYO, Miguel Gonzales⁷; DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; SILVA, Rosa Helena Dias da. Procedentes da gestão do Estado, temos: MOLINA, Monica Castagna⁸; SANTOS, Clarice Aparecida dos; OLIVEIRA, César José de. Pertencentes às instituições de apoio: Irmão NÉRY (Igreja); CERIOLI, Paulo Ricardo (Igreja); BENJAMIN, César (Consulta Popular, organização da sociedade civil).

Organizamos 28 quadros (presentes em sete Apêndices) nos quais se evidencia a análise realizada. Os seis quadros presentes no Apêndice A, demonstram o conteúdo dos Cadernos da Coleção Por uma Educação do Campo, organizados por volume.

Nos seis quadros pertencentes ao Apêndice B, buscamos identificar quais são os principais autores nos quais se referenciam os autores do material dos Cadernos, buscando evidenciar um dado percurso teórico privilegiado.

No quadro do Apêndice C, somamos os números de citações de todos os autores que aparecem em todos os textos da Coleção, com o intuito de verificar quais autores são mais utilizados e, em decorrência disso, servem como referências diretas para a produção.

No Apêndice D, o quadro sintetiza todas as referências bibliográficas indicadas nos textos, com o mesmo intuito do anterior, porém com outro dado.

Já nos quadros do Apêndice E, fizemos a sistematização das principais temáticas, problemáticas e conceitos evidenciados nos textos analisados.

⁶ Ambos integraram a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, no INCRA.

⁷ No caso deste autor, destacamos que sua origem é a academia, mas que tem presença marcante como assessor do Estado para a elaboração/avaliação de políticas e também na assessoria aos movimentos sociais.

⁸ Atualmente é professora da UnB.

Nos quadros do Apêndice F, realizamos a sistematização dos principais elementos e conceitos evidenciados acerca de uma concepção de educação presente nos textos da Coleção Por Uma Educação do Campo.

Por fim, no Apêndice G, os quadros apresentam as políticas de Estado e de Governo para a educação do campo na atualidade.

Não analisamos os materiais próprios do MST por considerar, conforme indica D'Agostini (2009, p. 122), que ainda que a educação deste Movimento tenha influências recíprocas com a educação do campo, ambas não são idênticas, pois a

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

Durante a análise do material, nos confrontamos com problemas que já são antigos na literatura que trata da pesquisa de caráter qualitativo. Como equacionar a necessidade de uma análise objetiva quando a crítica é o procedimento central? Como sistematizar o que tem sido produzido sem entrar em esquematizações que não permitem captar o movimento do conhecimento e da realidade a que este se refere? Acreditamos que estas questões são relativamente equacionadas na medida em que o principal procedimento seja verificar com os dados da realidade e com a teoria do conhecimento o que está expresso na produção, verificando sua validade em referência à capacidade explicativa do real concreto. Por isso, tomamos a crítica como principal fundamento do processo de análise e síntese, e desenvolvemos nosso estudo por antítese.

Reconhecemos que a crítica é um instrumental poderoso na análise dos textos quando referida à teoria do conhecimento, já que permite verificar as explicações com a totalidade social em um dado momento histórico e com

uma perspectiva de compreensão do mundo a partir das determinações objetivas da produção da vida humana.

Segundo Freitas (1995), para ser crítica a análise precisa ser materialista, ou seja, deve conduzir-se sobre o real, em dada circunstância histórica concreta; assim, não parte de uma situação idealizada, de um modelo ou plano teórico predeterminado que sirva de parâmetro. Parte da realidade concreta, construindo-se por oposição. Compreende o processo de formação humana no conjunto das relações sociais de produção e reprodução da vida, por sua apreensão em relação à totalidade histórica e social.

Com isto, demonstra a dinâmica entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles para fornecer os elementos para destruição de tais valores e condições. Busca identificar as tendências já existentes na sociedade atual que permitem projetar o que pode ser uma educação do futuro, uma vez livre das travas impostas pelo processo de produção da vida sob os imperativos do sistema sociometabólico do capital. "Ou seja, *buscar a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes.*" (FREITAS, 1995, p.66)

Atualmente, com o descrédito das "grandes narrativas" em voga no âmbito acadêmico, o debate teórico acerca das problemáticas centrais da prática educativa tem sido abandonado em nome de uma perspectiva renovada de "narrativas equivalentes de diferentes atores", ocasionando o recuo da teoria, sobretudo no campo educacional (MORAES, 2003). Este recuo traz consigo a ilusão de uma nova era, em que especialmente a educação não precisa mais centrar-se no embate de campos opostos, negando qualquer vinculação da teoria com a prática concreta, ou inversamente, colocando a prática cotidiana e imediata como único elemento válido para o processo educativo.

Entretanto, nos parece de relevância indiscutível para os que atuam no campo educacional recuperar a centralidade da teoria na construção do conhecimento, e a necessidade de identificar as categorias da prática concreta de produção da vida que permitem apreender como o homem se humaniza e como a educação, em tempos de

degeneração das relações sociais de produção dominantes, pode auxiliar na tarefa de superação do capitalismo. Isto exige que se apreendam as categorias a partir da compreensão do ser social que as produz historicamente.

Para tanto, resgatar conceitualmente o papel da teoria significa compreender o que é e como é produzida a teoria. Partimos do pressuposto que, enquanto produção humana, toda a produção teórica decorre do grau de desenvolvimento das relações de produção da própria vida humana. Assim, é histórica, e traz em si a materialidade de seu tempo, buscando apreender o concreto pelo pensamento.

Teoria, aqui, está sendo compreendida “como forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa certo lugar no movimento do conhecimento.” (KOPNIN, 1978, p.237) Ou mais especificamente, teoria compreendida enquanto práxis objetiva humana, uma vez que o fundamento mesmo do conhecimento é a atividade humana consciente no processo de transformação da natureza na produção da vida.

Contra as concepções idealistas que separam a teoria da prática, em especial as pragmáticas, alertamos que para não cair na armadilha que opõe a teoria à prática, é bom lembrar que

(...) por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência (...) ainda sob a égide de uma sociedade classista. (FRIGOTTO, 1998, p.26).

Desta forma, a necessidade da clareza das categorias que servem de base para o processo de construção do conhecimento torna-se patente. Se são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, as categorias empíricas garantem o processo de apropriação do concreto pelo pensamento em seu constante movimento que ao mesmo

tempo anuncia e esconde a essência dos fenômenos (KOSIK, 1976); permitem que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte (KUENZER, 1998, pp. 60-66).

Com isso, as categorias direcionam o olhar do pesquisador, já que como aponta Kopnin

o cientista não se assemelha a um trapeiro e não colhe quaisquer fatos segundo o critério do 'pode ser que sirvam'; ele os seleciona desde o início, orientando-se a um determinado fim que se desenvolve, se modifica no processo da investigação, mas sempre se mantém enquanto não se cria um sistema de conhecimento que o satisfaça. (1978, p. 230).

Ao mesmo tempo, a realidade é que define quais são as categorias que permitem apreender o objeto para além da sua representação fenomênica, ou seja, as categorias não são selecionadas a priori independentemente do objeto.

Para a construção de um quadro categorial, não é o pesquisador que escolhe arbitrariamente as categorias com as quais é possível apreender o objeto em questão. Lukács (s/d) irá demonstrar que as categorias são a própria realidade concreta, e que é a partir delas que o pensamento pode apropriar-se de forma abstrata do real, ou dito de outra forma, apropriar-se do concreto que existe independente do pensamento humano como concreto pensado.

É claro que não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa do nível de ser de que se trata. (Ibidem, p.1).

Desta forma, para a correta apreensão da realidade, a identificação das categorias e de seu conteúdo são dois momentos de um único processo, que ocorrem

simultaneamente ao processo mais amplo de apreensão da realidade em suas múltiplas determinações. Dizendo de outra forma, as categorias encerram *feixes* de complexos, de nexos e relações que permitem aproximações – em diferentes graus – do real, conforme a riqueza dos nexos causais for sendo identificada e ordenada pelo pensamento humano.

Organizamos a exposição de nosso estudo em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos os elementos centrais da teoria do conhecimento e as categorias centrais que fundamentam nosso estudo, buscando demarcar que a produção do conhecimento é determinada pelas condições sociais de sua produção.

No segundo capítulo, a partir da explicitação das relações entre capital, trabalho e educação, buscamos demonstrar suas contradições e elementos que permitem projetar uma educação classista tendo como referência os interesses da classe trabalhadora. Apresentamos uma análise crítica da situação atual e da política educacional, com destaque dos nexos centrais entre educação e política, e das políticas educacionais atuais e a educação do campo.

No terceiro capítulo, partindo do caso concreto da educação do campo, buscamos demonstrar sua concepção fundamental para verificar a tendência de desenvolvimento e articulação a um dado projeto político, que em última instância pressupõe sua articulação a um projeto histórico determinado e, portanto, sua inserção na luta de classes.

No quarto capítulo, buscamos explicitar quais são os projetos centrais em confronto no campo e intentamos demonstrar como no atual momento histórico a educação, e em especial a educação do campo, estão reféns da política. Planeamos demonstrar que há indícios de que está em construção nos movimentos de lutas sociais uma proposta educacional articulada às lutas pela emancipação e que o legado histórico da teoria pedagógica e das experiências educacionais deve ser resgatado e atualizado, permitindo um salto qualitativo na educação dos trabalhadores do campo e da cidade. Para tal, romper o cerco da política é essencial no atual momento histórico.

Com isso, esperamos contribuir para a construção da teoria pedagógica e, sobretudo, contribuir com as lutas sociais que visam a superação do atual modo de produção da vida humana.

CAPÍTULO 1

TEORIA SOCIAL E ONTOLOGIA: CONCEPÇÃO E MÉTODO CIENTÍFICOS

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda ordem social; de que, em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos e, concomitantemente, a divisão social dos homens em classes ou camadas que tal regime de distribuição determina, se acha presidida pelo que essa sociedade produz e pelo modo como troca os seus produtos. De conformidade com isso, as últimas causas de todas as mudanças sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas na cabeça dos homens, nem na idéia que eles possam ter da verdade eterna nem da eterna justiça, e sim nas transformações operadas no regime de produção e de troca; não de ser procurados não na filosofia, mas na economia da época de que se trata. (ENGELS, 1945, p.81)

Ao abordarmos no presente estudo a temática da educação do campo partindo da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade, objetivando verificar como as relações entre educação e política têm marcado o desenvolvimento teórico-prático da educação do campo e se há limites em seu desenvolvimento decorrentes de tal relação, destacamos que desenvolvemos nossa atividade em um período histórico determinado, em um modo de produção determinado e em relações sociais determinadas.

Disso decorre a necessidade de localizar historicamente tanto o objeto em tela quanto as possibilidades distintas de explicação da própria realidade

social em seu conjunto, dadas as diferentes teorias sociais e suas vinculações/inserção às posições conflitantes presentes na sociedade atual.

Partimos do pressuposto que o real existe independente de sua apreensão pelo pensamento humano, que é possível ao pensamento humano apropriar-se deste real como uma rica totalidade de nexos e relações, em suas múltiplas determinações, e que a apropriação do real pelo pensamento humano como concreto pensado é uma exigência para a produção e reprodução da vida humana em seu conjunto. Porém, identificamos que existe uma diferença qualitativa entre o conhecimento de um dado objeto/fenômeno como apropriação do concreto pelo pensamento e as representações (ideias, crenças, juízos de valor, etc.) possíveis que possam existir sobre ele.

A educação do campo, assim, para além de um *campo* conceitual em construção vinculado às práticas sociais de coletivos dispostos em posições distintas nas lutas sociais, configura-se efetivamente em algo que ultrapassa as representações que se tenham sobre ela, e sua inteligibilidade encontra-se exatamente no conjunto das relações sociais que determinam seu surgimento e desenvolvimento articulado às lutas sociais pela terra no contexto da questão agrária no Brasil. Evidencia-se, assim, a primazia da ontologia sobre a epistemologia, ou seja, que a possibilidade de apreensão da educação do campo em sua concretude histórica está no modo como os sujeitos que a criaram produzem e reproduzem sua vida, para além de sua expressão teórica/conceitual. Com isso explicitamos que estamos buscando nos referenciar no materialismo histórico dialético, e acompanhando Lênin, identificamos seu núcleo vital como *a análise concreta de situações concretas*.

Ao considerarmos as relações recíprocas entre o desenvolvimento sócio-histórico e as inovações da teoria social, identificamos que na atualidade, em nossa sociedade classista, as diversas teorias sociais apresentam-se fortemente condicionadas pela imbricação de classe dos conjuntos de seus produtores. Mais que isso, o próprio sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2006b),

dominante no mundo contemporâneo, impõe determinações e limites ao desenvolvimento do conjunto da teoria social. Porém, estas determinações, como alerta Mézáros (2009b, p.11) não se apresentam de forma mecânica ou anistórica, senão por um complexo sistema de *mediações*, e exige para sua compreensão apropriada uma base de reciprocidade dialética. Dias (2006) alerta que há certa tendência, posta pelo próprio movimento do real, a resumir o complexo das contradições e seu conjunto de mediações a uma contradição mais geral entre capital e trabalho, o que pode interditar a possibilidade de compreender este real em seu conjunto de mediações e tendências, comprometendo a elaboração das estratégias e táticas na luta de classes.

Como sabemos, não há autonomia absoluta do conjunto das atividades humanas em relação à totalidade social em que se vive, com determinações fundantes do trabalho humano. E no trabalho de construção/sistematização da teoria social não é diferente. Toda atividade teórica inscreve os limites do tempo histórico em que é desenvolvida em seu conjunto explicativo, diferenciando-se, porém, em dependência da postura que assume frente à ordem socio-reprodutiva: para sua reprodução/perpetuação ou para sua mudança fundamental. No caso dos defensores da continuidade do sistema sociometabólico do capital, o que interessa é que a teoria demonstre a necessidade de sua permanência e a impossibilidade de mudanças sistêmicas, quando muito admitindo mudanças pontuais para a *correção* de *problemas pontuais*; para os que identificam a necessidade histórica e urgente de transformação radical do sistema capitalista, cabe identificar os elementos centrais que permitem essa transformação e, portanto, coloca-se a exigência da crítica ao existente como categoria essencial do trabalho teórico-prático.

A crítica ao existente permite a articulação do lógico com o histórico, na concepção materialista da história, vez que permite explicitar a gênese histórica de um dado fenômeno/objeto em sua articulação entre o particular, singular e a totalidade. Porém, como demonstram Marx e

Engels (2007, pp.42-43), essa concepção “não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real”. A explicação da práxis não parte da ideia, mas as formações ideais são explicadas a partir da práxis material, e todas as formas e produtos da consciência decorrentes da práxis objetiva só podem ser transformados/destruídos pela transformação das relações sociais que a produzem, e não apenas pela crítica espiritual, ou seja, “não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história” (Ibidem).

Portanto, em que medida e alcance essa dupla exigência – de transformação radical do sistema sociometabólico do capital e da crítica radical ao existente – está presente na educação do campo é o que buscamos identificar e demonstrar na sequência de nosso estudo.

1.1. A determinação social da teoria e as categorias centrais do estudo

O processo de sucessivas aproximações e aprofundamento do estudo da educação do campo, que viemos realizando há alguns anos, inicialmente relacionado às questões mais gerais da educação e posteriormente relacionado à formação de professores, nos indicou a necessidade de apropriarmos-nos das bases definidoras do que tem se constituído em *educação do campo*.

Desta forma, iniciamos tentativas de identificar o núcleo central do que tem se definido o *campo da educação do campo*, tanto no tocante às questões epistemológicas (e sua aproximação com uma dada teoria pedagógica, educacional e do conhecimento em geral), quanto no tocante ao movimento mais geral dos sujeitos que a colocaram em movimento.

Em pesquisas anteriores identificamos questões problemáticas relacionadas à base teórica desvinculada de um projeto histórico, uma resignificação conceitual acentuada, uma profusa criação de novos conceitos, tendências ao ecletismo, etc., que remetiam à necessidade de aprofundamento de estudos dos fundamentos epistemológicos⁹. Porém, para além das questões plasmadas na produção teórica, acompanhamos o movimento das lutas sociais que estão na base do surgimento da educação do campo, e pudemos identificar uma simetria entre a intensidade das lutas sociais e a teorização. Verificamos, sobretudo, uma tendência crescente de integração do debate acerca da educação do campo às esferas das políticas sociais, marcadamente em relação às políticas públicas de Estado e de governo, o que irá aparecer de forma significativa na produção teórica, como veremos no Capítulo IV.

Para ultrapassar a forma desordenada com que tais elementos – teórico-práticos, vale destacar – foram sendo identificados, nos propusemos um estudo sistemático do conjunto dessas problemáticas. A necessidade inicial,

⁹ TITTON (2006a; 2006b; 2007; 2008a; 2008c)

porém, foi de ultrapassar a análise fenomênica e empírica (KOSIK, 1976) para identificar as múltiplas determinações postas no movimento mais geral da educação do campo no conjunto das relações com os complexos sociais determinantes de sua produção social. Com isso, identificamos o conjunto categorial essencial que permite dar inteligibilidade à educação do campo tanto em sua constituição decorrente das lutas sociais, portanto, como espaço de embate político, quanto como campo de desenvolvimento da teoria educacional, sempre articulados a um dado projeto histórico¹⁰ – ainda que não explicitamente.

Ao afirmarmos que a inteligibilidade da educação do campo deve ser buscada nas relações sociais concretas em que os homens produzem sua vida em um modo de produção determinado, de forma alguma estamos separando a construção teórica deste processo. A história da teoria é inseparável da história humana, ou seja, não há teoria senão nas relações sociais humanas, e ambas apresentam-se determinadas¹¹ pelas condições de existência em um dado período da história. Ainda que tal afirmação pareça óbvia, no momento atual, em que se proclama o fim da história¹² e a falência das grandes teorias (identificadas como metanarrativas)¹³ como explicação do mundo, é importante reafirmar que ambos são processos ideológicos de acobertamento do real¹⁴.

¹⁰ Estamos de acordo com a definição apresentada por FREITAS (1987, p.123): “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.”

¹¹ Isso não significa uma transposição mecânica do real à teoria. Para aprofundamento, recomendamos ver Marx (2003, pp.3-8); Lukács (1981, especialmente pp.59-108); Mészáros (2009b, especialmente os capítulos 6, 7 e 8).

¹² Para aprofundamento crítico ver, dentre outros, FRIGOTTO (1998; 2001); NETTO (2001); HELLER (2008); FOSTER (1999).

¹³ Numa contundente crítica ao relativismo e ao pragmatismo dominantes nas ciências humanas, e especialmente na educação, MORAES (2003) identifica o recuo da teoria.

¹⁴ Ao afirmarmos que é um processo ideológico, não estamos afirmando que não há materialidade nessas proposições. A ideologia tem sua materialidade

Portanto, temos que a produção das explicações do mundo, ainda que não coincidam com a realidade mesma (KOPNIN, 1978, pp.45-55), apresentam-se sempre determinadas pelas condições sociais, em última instância condições determinadas de um modo de produção. Por modo de produção estamos compreendendo o conjunto das forças produtivas e as correspondentes relações de produção engendradas pelo trabalho humano em um dado período histórico. Marx e Engels (1986, p.39) destacam que

(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (...) satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.

A produção da vida humana, portanto, ao tempo que é demonstrada como *produção do próprio homem*, e não algo a ele alheia, realiza-se condicionada tanto por sua base biológica natural – fato ineliminável – quanto e, sobretudo, pelas condições sociais, que no atual estágio são determinantes. A produção material da vida, por conseguinte, não ocorre de modo isolado. Os homens produzem socialmente, transformando a natureza para obter os meios necessários à sua existência e reproduzindo-se biologicamente. A produção da vida, assim, além de uma relação que os homens estabelecem com a natureza, da qual fazem parte, é fundamentalmente

expressa exatamente nas lutas sociais pela posição que os sujeitos assumem em relação às classes em embate.

uma relação que os homens estabelecem com outros homens.

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção; pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro. (ENGELS, 2000, p. 2).

Ora, se a produção da vida humana é realizada pelo trabalho humano, esta atividade fundamental deve ser apreendida em sua concretude histórica, no complexo conjunto da sociabilidade humana, como exigência para a compreensão dos demais complexos sociais.

Para sobreviver, diferentemente dos demais seres vivos que se adaptam à natureza, o homem necessita produzir os meios de sua existência, adaptando a natureza a si, transformando-a constantemente – o que o faz pelo trabalho. Disso decorre que o que fundamentalmente o diferencia dos demais seres vivos é o trabalho. Assim, identificamos

que a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da auto-atividade do homem. (LUKÁCS, s/d, p. 2).

Nas palavras de Marx e Engels (2007)

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida,

os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (p. 87, grifo no original).

Somente o trabalho tem em sua natureza ontológica um caráter claramente transitório – do pensamento natural ao social¹⁵. Lukács (s/d) demonstra isso ao explicitar que

todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (Idem, p.2)

Todas as demais categorias do “complexo concreto da sociabilidade como forma de ser” (Ibid., *loc. cit.*) desenvolvem-se pelo salto permitido pelo trabalho a um determinado ser de seu estágio puramente biológico a outro qualitativamente superior, o ser social. O próprio processo de produção do conhecimento decorre da atividade humana fundante do ser social, já que é a práxis – Lukács frisa que sempre aparece como categoria geral social, e não individual – que permite ao homem conhecer e apropriar-se das propriedades de cada um dos objetos de sua atividade, acumulando-as e avançando pelas generalizações daí decorrentes.

Entretanto, como destacado até aqui, o trabalho

é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades

¹⁵ Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o homem começa a transformá-la, criando um mundo humano (LESSA, 2002).

humanas, condição universal do metabolismo entre homem e Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p.153).

Ocorre que a produção da vida não se desenvolve senão em relações sociais concretas localizadas em um tempo e espaço definidos, determinadas pelo conjunto das forças produtivas e das relações sociais de produção. Isso faz com que o trabalho assuma diferentes formas sociais em decorrência das mudanças nas relações concretas que os homens estabelecem entre si no processo de produção e de reprodução da vida.

(...) na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 2003, p.5).

Ora, se o modo de produção da vida condiciona o conjunto da sociabilidade humana, há uma reciprocidade entre as formas possíveis de consciência e as mudanças no próprio modo de produção. Esta relação não é automática, senão uma relação de reciprocidade dialética entre as formas de consciência e a materialidade das relações sociais em seu complexo social determinante. Portanto, a consciência não é mero epifenômeno das relações de produção. Porém, exatamente por essa relação de reciprocidade, a posição assumida pelos homens nas relações decorrentes do nível de consciência e de coincidência entre o conjunto das explicações e a realidade objetiva influencia fortemente nos processos de

desenvolvimento do conjunto da sociabilidade, em seus diferentes estádios de desenvolvimento.

Contudo, vale destacar que a diferenciação nas explicações teóricas acerca do próprio desenvolvimento histórico faz com que esta forma de compreensão não seja ponto de acordo. Para os idealistas, o processo de produção da existência é apresentado como decorrência natural das relações que os indivíduos contraem entre si livremente, quando muito reconhecendo débeis condicionantes sociais, explicando, portanto, o desenvolvimento da consciência também como expressão natural dos indivíduos em relação aos demais, abstraindo as relações concretas de produção da vida que os homens contraem condicionados pelo grau de desenvolvimento alcançado no período histórico que lhes toca viver.

Porém, numa análise da concretude histórica, Marx (2003) destaca que

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (Ibidem, pp.5-6).

Observa-se, então, que na atualidade a contradição entre a produção socializada e a apropriação privada dos meios necessários à produção da vida humana, imbricada por um complexo sistema de mediações, torna possível a compreensão da contradição fundamental entre trabalho e capital, que media o sociometabolismo no atual modo de produção.

Um componente imprescindível para a correta apreensão desta contradição é a compreensão da composição da sociedade em classes sociais antagônicas – elemento pouco presente na produção da educação do campo – possíveis de serem identificadas empiricamente por sua inserção objetiva no âmbito das relações de produção, em sua relação com os meios de produção. A divisão social do trabalho, que está na raiz da divisão da sociedade em classes, permite avançar na apropriação das relações concretas que demonstram o caráter das classes essenciais em disputa no atual momento histórico.

No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2003, p.66) iniciam chamando a atenção para o fato de que “a história de toda a sociedade até hoje é a história de lutas de classes.”¹⁶ Depois de mais de um século e meio, com uma infinidade de estudos posteriores, demonstrou-se a justeza de tal afirmação, com a dramaticidade crescente da luta entre as classes, a ponto de na atualidade esta luta colocar em risco a própria existência da humanidade em seu conjunto¹⁷.

A origem da divisão em classes, como demonstrado por Engels (2000), pode ser verificada ao longo do processo

¹⁶ Em nota à edição inglesa de 1888, Engels destaca que esta história refere-se à *história escrita*, vez que à época da redação do Manifesto “a pré-história, a organização social anterior à história escrita, era quase desconhecida” (Marx e Engels, 2003, p.66).

¹⁷ Para exemplificar, verificar o debate ocorrido em torno da Conferência Mundial do Clima da ONU, ocorrida em Copenhague no final de 2009, que pela ausência de acordo entre os países capitalistas centrais e periféricos demonstrou cabalmente que sob o capitalismo não é possível resolver as questões ambientais dramáticas que em decorrência da necessidade permanente de expansão da produção de mercadorias sob o capital, destroem o meio ambiente e colocam em risco a própria vida em seu conjunto no planeta.

histórico de desenvolvimento da humanidade, especificamente na divisão social do trabalho e no aumento da produção, que permitiu a existência de indivíduos que puderam ir reproduzindo sua existência sem a necessidade de trabalhar, apropriando-se do produto do trabalho de outrem, e posteriormente consolidando-se em grupos e classes sociais distintas e, em um estágio mais avançado, em classes sociais antagônicas.

A moderna sociedade burguesa além de não extinguir os antagonismos de classe, os intensificou. Porém, simplificou a estrutura de classes presentes nas sociedades precedentes, com a criação de duas classes fundamentais diretamente opostas entre si por seus interesses e por sua inserção na produção da vida¹⁸: a burguesia e o proletariado¹⁹. Ao identificarmos esta divisão em duas grandes classes fundamentais vale destacar que no interior de cada uma delas existem estratos, grupos, camadas intermediárias.

As classes sociais, entretanto, não têm apenas uma existência empírica, mas sim concreta, o que faz com que o movimento da história humana seja o movimento das lutas de classes, ao menos até os nossos dias. Identificamos que as classes se organizam na defesa de seus interesses, buscando constantemente o fortalecimento/aprofundamento de um dado projeto histórico que lhe convém, lutando, portanto, para a manutenção/fortalecimento de um modo de produção ou pela sua superação, de tal forma

¹⁸ A explicação de classe social é importante elemento de disputa no campo das ciências humanas, sobretudo, na atualidade. Em contraposição às correntes que identificam o fim das classes sociais sob o atual modo de produção, pode-se verificar empiricamente sua existência pela posição que os homens assumem na esfera produtiva. Porém, a simples identificação do lugar ocupado na produção não garante a identidade de classe. Marx problematizou esta questão com a construção dos conceitos de *classe em si* e *classe para si*.

¹⁹ Engels, em nota à edição inglesa de 1888 do Manifesto, assim conceitua: "Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são os proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver." (Marx e Engels, 2003, p.66). Podemos verificar que essa relação fundamental é mantida até os dias atuais.

que a explicação das grandes transformações da história pode ser identificada pela colaboração ou luta entre as classes sociais²⁰.

Com a intensificação da luta entre as classes sociais, em sociedades em que as classes cada vez mais se diferenciam e seus interesses se distanciam, a tendência ao confronto se intensifica. Segundo Engels (2000), para que as diferentes classes em confronto não se consumam em luta, surge um “terceiro poder” aparentemente situado acima das classes em luta, buscando suprimir a luta direta e aberta permitindo apenas a luta no campo econômico, dentro de certos limites legais. Tal terceiro poder é o Estado. Porém, este distanciamento em relação às classes é apenas aparente.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora pra dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. (ENGELS, 2000, p.191).

Desde a tradição idealista anterior a Marx e Engels, porém, a compreensão do Estado como um ente acima e fora da sociedade é dominante, de tal modo que mesmo posteriormente aos estudos que demonstraram o caráter de classe do Estado, sobretudo do atual Estado burguês, muitos teóricos prosseguiram afirmando a possibilidade de uma transição a um novo modo de produção sem a

²⁰ Com o processo de mundialização do sistema do capital, o sistema de classes sociais, com especificidades e intensidades diferenciadas em decorrência do momento histórico de cada local, apresenta uma articulação nacional e internacional que cada vez com maior intensidade expressam os interesses antagônicos, a tal ponto de termos em andamento na atualidade mais de setenta conflitos armados de grande porte por controle de recursos naturais ou para desestabilizar regimes políticos não alinhados aos ditames dos Estados capitalistas centrais.

destruição desse poder que aparentemente se eleva acima das classes.

Lênin, que acreditava que a disputa política pelo poder também era uma disputa teórica, buscou combater o oportunismo em sua época apoiando-se nos fundadores do materialismo histórico dialético e partindo de uma crítica radical à realidade de seu tempo. Demonstrou a falsidade das premissas colocadas nas propostas de uma transição gradual do capitalismo ao socialismo pela via da ação do Estado burguês, demonstrando novamente que o Estado é um produto do antagonismo inconciliável das classes.

O Estado é o produto e a manifestação do fato que as contradições de classes são *inconciliáveis*. O Estado surgiu aí no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições de classes *não podiam* ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (...) o Estado é um organismo de *dominação* de classe, um organismo de *opressão* de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legaliza e consolida essa opressão, moderando o conflito das classes. (Lênin, 1978, p.140, grifos no original)

Entretanto, esta não é a compreensão acerca do Estado majoritariamente presente nos movimentos sociais atuais. A noção de que o Estado moderno seja um órgão para a resolução dos conflitos sociais entre as classes, para a garantia dos direitos sociais e para a manutenção de uma normalidade da vida social é a que se enraíza e direciona a prática social. Esta ideia falsa da concepção do Estado acaba direcionando as ações para o campo da política, identificando as disputas entre as classes em confronto com a disputa pela democracia e pelo "poder" de comandar organismos e instituições do Estado burguês.

Porém, na realidade a classe dominante (a classe que detém o poder econômico e geralmente detém o poder político e de controle do Estado) para manter o regime que garante sua condição lança com ímpeto todos os instrumentos dos quais dispõe à arena das lutas sociais, e utiliza-se do poder coercitivo do Estado – que tende a

crescer quanto mais se agrave a luta de classes – para a construção de consensos ou, quando estes não estão acessíveis, pela dominação direta e violenta pelos aparatos de violência do Estado.

Em uma análise da atualidade, percebe-se que o Estado, de maneira geral, está a serviço da classe que detém o poder econômico, que para manter tal poder não pode prescindir de exercer o poder político para garantir a exploração das demais classes, garantindo um “ambiente” propício para a reprodução do regime da propriedade privada e das relações sociais de produção exigidas ao fim de sua perpetuação como classe dominante. Como demonstra Engels (2000, p. 194) “o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado”. Evidentemente, para tal não pode prescindir da educação das classes subalternas, e daí a importância da educação submetida à regulação estatal.

Porém, é necessário não apreender o Estado de forma reificada e unilateral apenas como um comitê direto e não contraditório dos capitalistas. No atual momento histórico, nas formações sociais dominadas pelo capitalismo monopolista, o Estado é dominado por um bloco de poder sob comando do capital monopolista com a participação de outras frações capitalistas, porém é atravessado pela força das lutas sociais empreendidas pelas classes subalternas. Através também do Estado, a classe dominante busca estender ao conjunto da sociedade seu modo de vida como se esse fosse único e interessasse a todos. Porém, exatamente pela intensificação da luta de classes, este mesmo Estado goza de certa autonomia em relação a todas as classes e grupos, podendo assim cumprir sua tarefa essencial de assegurar o funcionamento e a reprodução do conjunto do sistema. Portanto, com origem na cisão da sociedade em classes e a serviço da classe que domina economicamente, o Estado ainda que dominado politicamente por uma classe, contingencialmente atende também os interesses das classes subalternas, em decorrência da correlação de forças entre as classes num determinado momento.

Se para a classe dominante é necessário mistificar ou ocultar o verdadeiro caráter do Estado, para a classe trabalhadora a incorreta apreensão de seu verdadeiro caráter de classe tem consequências profundas. A compreensão do Estado como mediador e como órgão de resolução dos conflitos sociais, ou como poder para corrigir as contradições do sistema do capital acarreta a esterilização de uma estratégia de enfrentamento e superação de tal sistema. Submete as táticas ao imediatismo e desconsidera sua conexão orgânica com uma estratégia pela tomada do poder, encaminhando a classe trabalhadora para o campo da conciliação de classes, o que objetivamente interdita qualquer possibilidade de efetiva emancipação humana²¹.

Para o sistema do capital garantir sua hegemonia, a estratégia central de continuidade do sistema da propriedade privada desdobra-se em táticas, que constantemente buscam atrair setores da classe trabalhadora para o campo da conciliação de classe. Segundo Harnecker (2003), a estratégia diz respeito ao rumo geral, o objetivo maior, e a tática, aos meios, à forma para alcançar a meta estratégica. Ambas, estratégia e tática, se referem à direção política da luta (orientações e procedimentos na luta política) em que a estratégia determina o caminho geral pelo qual deve ser canalizada a luta de classes, e a tática determina a ação específica, de acordo com as circunstâncias históricas concretas²².

Como as classes sociais em confronto na disputa pelo poder se enfrentam também em situações concretas, é imprescindível a apropriação dos nexos causais destas situações em sua dinâmica relação com a totalidade social, permitindo a correta avaliação da correlação de forças estabelecida na práxis das classes. Claro está que esta

²¹ Adiante, veremos de forma mais específica em relação à educação do campo como esta questão traz consequências às lutas sociais teórico-práticas.

²² Destacamos que fizemos o esforço didático de conceituá-las separadamente, porém estratégia e tática só podem ser compreendidas enquanto par dialético. Para aprofundamento, recomendamos Bogo (2008b) e Harnecker (2003).

correlação de forças se expressa também nas formas de explicação do mundo, na teoria.

Buscando a resolução teórica de problemas concretos, no mais das vezes o que podemos verificar – com especial ênfase na educação e também na educação do campo – é a separação entre as questões teóricas das questões programáticas. Com isso, o conjunto teórico não permite articular as táticas com a estratégia central do período de transição do capitalismo ao socialismo, que é superar a separação entre as condições objetivas dadas já suficientemente desenvolvidas e a imaturidade do proletariado e sua direção para a superação do capital (TROTSKI, 2009, p. 96).

Em momentos de confronto e crise – como é o momento atual – a classe dominante busca mudanças nas formas de sua dominação, buscando novas formas para a manutenção do consenso (ou consentimento) necessário para a reconstrução de sua hegemonia. Se estas táticas não demonstrarem efetividade, poderá lançar mão da coerção, direta ou indireta, garantindo que a contestação de sua hegemonia por outra classe não ultrapasse os limites do instituído. Para as classes subalternas, entretanto, o único interesse é ampliar a intensidade da luta de classes rumo à superação das condições que determinam sua posição de explorados, demonstrando a necessidade de supressão da propriedade privada e da superação do conjunto de instituições que garantem as relações de produção burguesas. Esta luta pelo poder econômico relaciona-se de forma recíproca com o poder político das classes em confronto.

O poder político, em sua essência, é o poder de organização de uma classe para oprimir a outra (Marx e Engels, 2003, p. 87). O partido político assume centralidade nesse processo, ainda que não seja o único órgão em que a classe se organize. Para a classe trabalhadora, a concorrência que os trabalhadores enfrentam entre si no campo da produção traz repercussões no processo de constituição do partido proletário. Porém, os elementos de disputa com as demais classes, principalmente, podem servir fortemente como

elemento de esclarecimento de seu papel ativo na constituição de uma perspectiva contra-hegemônica, ou em sua constituição em classe organizada na defesa e luta de interesses antagônicos à classe burguesa.

Dessa forma, a apropriação das riquezas socialmente produzidas, condicionada pelas relações de propriedade, influi também nas possibilidades materiais de organização da classe. Assim, a disputa por políticas públicas – ainda que no Estado burguês – também traz benefícios à classe que as conquista. Porém, a falta de clareza do verdadeiro caráter das relações sociais de produção atuais, pode encaminhar a luta política apenas para questões periféricas, de alívio das condições desumanizadoras provocadas por seu sociometabolismo.

A percepção de que o sistema do capital é incorrigível, que a exploração e a miséria são produtos inelimináveis de sua lógica intrínseca é fundamental para identificar a estratégia e táticas para a superação do sistema em seu conjunto com única possibilidade de uma saída positiva dos problemas graves por ele engendrados.

Segundo Antunes (2009),

o sistema sociometabólico do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas, o que impossibilita a superação do capital sem a eliminação do conjunto dos três elementos que compreendem esse sistema. (p.11, grifos no original).

Os organismos internacionais do capital, como mecanismos de controle do sociometabolismo do capital em escala mundial, junto aos Estados nacionais, compõem o centro do poder de perpetuação do atual modo de produção. Portanto, a articulação internacional dos trabalhadores é um dos componentes imprescindíveis para a necessária luta a ser empreendida pela superação do sistema do capital.

Se não há sociedade sem um mínimo de organizações e leis que articulem os interesses dos diferentes grupos ou classes que a compõem, também não há sem o poder

organizado para que uma classe ou grupo domine os demais em favor de seus interesses. Porém, o conjunto da organização social constantemente é tensionado por um conjunto de contradições sociais expresso no poder político.

Se para os liberais a política é a luta pelo poder dentro das normas que regem o Estado (burguês) e, portanto, deve seguir o percurso das disputas institucionalizadas, para os trabalhadores esta compreensão é insuficiente, dado o caráter de classe do Estado moderno. Segundo Lessa (2002a, p.109), a política

tem por função social o exercício do poder dos homens sobre os homens imprescindível à reprodução nas sociedades de classe. É com o surgimento do trabalho excedente, da exploração do homem pelo homem, da propriedade privada, das classes sociais, do Estado e do casamento monogâmico que a política faz sua entrada na cena história. Nem antes, nem depois das sociedades de classe, a política tem qualquer função social. Por isso, o *locus* por excelência da política é o Estado.

Já para Bobbio (2003, p.139) o termo política é empregado para “designar a esfera das ações que tem relação direta ou indireta com a conquista do poder”. Para este autor liberal, a política designa um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às ações e funções do Estado. Bobbio (2003) diz que a relação política é uma das muitas formas de exercer poder entre os homens e recorre a três diferentes critérios para caracterizá-la: “a função que desempenha, os meios de que se serve e o fim que persegue.” (p.140, grifos no original).

Segundo Corbisier (1975, p.43),

enquanto as outras formas de atividade humana têm objetos limitados ou parciais, a política tem por objeto a vida social em sua totalidade, uma vez que consiste no governo da sociedade por aqueles que detêm o poder.

Como referimos anteriormente, porém, o poder político, em geral, está sob o controle das classes que

dominam a sociedade economicamente, o que condiciona as formas das lutas sociais empreendidas para sua conquista. Marx e Engels (2003) demonstraram que em momentos especiais, em que o acirramento da luta de classes possibilita aos trabalhadores (ou às classes subalternas) a tomada do poder político, um conjunto de ações deverá imediatamente ser tomado para garantir ao conjunto da nova classe dominante politicamente a conquista do poder econômico, ou dito de outra forma, a destruição das relações sociais (sobretudo de propriedade) que garantiam o domínio da outra classe. Nas sociedades dominadas pelo capital, a tomada do poder político passa pela tomada do poder do Estado e, portanto, coloca essa questão no centro do debate acerca do processo revolucionário.

Porém, o domínio de uma classe sobre as demais, mesmo que se sirva do poder do Estado, não pode manter-se senão com um mínimo de consentimento das classes subalternas, vez que o domínio direto pelo uso da força e da violência apresenta limites (limites inclusive físicos, pelo confronto direto que pode levar as classes em luta ao mútuo extermínio). Para explicar o processo de obtenção de amplos consensos sociais que permitam a dominação sem recorrer ao uso permanente da violência, Gramsci (2001) desenvolveu o conceito de hegemonia. Estamos compreendendo a hegemonia como a capacidade de converter a própria concepção de mundo como verdade universal, seja, por um lado, porque todos os mecanismos de correção social e de estabelecimento de normas afins a esta concepção de mundo se impõe como essência moral da sociedade em seu conjunto e como valores compartilhados, que mesmo mediante o uso da violência em todas as suas formas é justificada como necessidade corretiva da dissidência, e se espalha por todos os âmbitos da vida social. E por outro lado, porque as condições materiais que geram tais concepções de mundo e a ação dos sujeitos coletivos que as sustentam conseguem consolidar amplos consensos sociais entre as classes antagônicas.

Assim, entendemos a hegemonia como expressão de relações sociais que, tal como estas, está permanentemente em construção e requer o uso de todos os mecanismos de articulação social e de criação de imaginários coletivos para reafirmar-se. Segundo Ceceña (2005, p.37)

A hegemonia, nestes termos, não pode ser circunscrita ao poder econômico ou militar, ainda que estes sejam parte dos argumentos de construção dos discursos de verdade. O poderio militar e a organização econômica, para serem eficazes, devem convencer de sua infalibilidade e de sua imanência, mas também devem estar integrados numa visão capaz de oferecer uma explicação coerente em todos os campos, inclusive no da vida cotidiana. Na capacidade para universalizar a própria concepção de mundo, que obscureça a perspectiva de um mundo pensado sobre outras bases (apresentando-o, no melhor dos casos, como desejável, mas impossível) encontra-se o suporte da dominação.

O Estado moderno nas sociedades capitalistas, sob o domínio do capital monopolista, representa a organização institucional do poder de um determinado bloco histórico com vistas à manutenção da hegemonia. Porém, as mudanças por que passa o sistema capitalista alteram as formas de organização do poder. O Estado moderno comporta formas tão distintas de organização que passam desde a democracia participativa, os regimes autocráticos, até os regimes totalitários como o fascismo. Um traço comum é sua funcionalidade à manutenção das relações sociais do tipo exigido ao processo de produção do capital.

É necessário reconhecer, porém, que se o sistema do capital comporta diferentes ordenamentos políticos²³, não significa que para a classe trabalhadora esta questão seja indiferente. Ao tempo que sob a organização do poder político de forma democrática se complexificou a estrutura do poder, também permitiu a organização da classe

²³ Esses diferentes ordenamentos do poder, porém, somente são aceitos na medida em que garantam o que é fundamental para a reprodução do sistema, sobretudo a garantia da propriedade privada e, conseqüentemente, da apropriação privada da mais-valia.

trabalhadora em um grau diferenciado, ampliando sua participação nas esferas de disputa do poder político e econômico, com a organização dos partidos operários e dos sindicatos e, mais recentemente, dos movimentos de luta social.

Porém, se contraditoriamente se ampliam as esferas de participação nas lutas sociais, as mudanças do capital em crise restringem cada vez mais as possibilidades de conquistas reais, ou seja, interromper a destruição das forças produtivas e realizar a distribuição da riqueza socialmente produzida. Entretanto, para os liberais, a questão da distribuição da riqueza não está posta. O que está posto em seu lugar é a constituição da igualdade no plano formal, igualdade através da lei. A funcionalidade da democracia, assim, está em garantir a igualdade formalmente, e ampliando a esfera de participação estritamente dentro deste plano formal, torna-se um poderoso instrumento de cooptação, sobretudo da direção da classe trabalhadora²⁴.

Além disso, a democracia nas sociedades dominadas pelo capital monopolista apresenta um limite intransponível que é determinado pela própria estrutura econômica: só pode resolver a questão da liberdade e da igualdade no plano formal, já que a inserção objetiva dos homens na produção da riqueza os coloca em classes com interesses antagônicos, irreconciliáveis. Porém, esta questão não faz com que para a classe trabalhadora a democracia possa ser descartada. Netto (1990) argumenta que do ponto de vista dos que buscam construir um projeto histórico socialista, é necessário referir claramente de que democracia tratamos ao considerá-la numa estratégia do movimento socialista.

Por *democracia-método* deve entender-se o conjunto de medidas institucionais que, sob formas diversas (mais ou menos flexíveis), numa dada sociedade, permite, por sobre a vigência de garantias individuais, a livre expressão de

²⁴ Os governos de frente popular são um exemplo histórico marcante, e no caso do Brasil da atualidade, o Governo Lula pode ser tomado como demonstração de tal fato.

opiniões e opções políticas e sociais; quanto à *democracia-condição social*, ela não é um simples conjunto de institutos cívicos, organizados num dado ordenamento político, mas um ordenamento *societário* em que todos, a par da livre expressão de opiniões e opções políticas e sociais, têm iguais chances de intervir ativa e efetivamente nas decisões que afetam a gestão da vida social. (Idem, p. 84, grifos no original)

Para atingir a democracia condição social, somente superando-se a sociedade de classes. Se nas sociedades capitalistas atuais a democracia apenas reveste a dominação política, econômica, ideológica de uma minoria com o véu do interesse único para todos, para a classe trabalhadora que vislumbra a superação de tal sociedade é necessário avançar para a construção de uma democracia onde a maioria de fato exerça o poder político com vistas à extinção das classes.

Como a história tem demonstrado, sem exceções, a classe dominante não entregará seu poder sem que haja luta e sem que a correlação de forças garanta uma vitória das classes subalternas. Por isso, a luta para a superação da democracia burguesa deve seguir junto à luta pela superação da sociedade burguesa, ou melhor, de toda sociedade de classes. E isso exige que em um determinado momento a classe trabalhadora assuma o poder político e garanta a aplicação da democracia como expressão da vontade organizada da maioria, inversamente ao que a burguesia o faz como expressão de sua vontade, ou seja, da vontade de uma pequena minoria. Isso coloca a necessidade da ditadura do proletariado como elemento indispensável num momento de transição.

Luxemburgo (1991) irá demonstrar que há uma falsa oposição posta entre a ditadura do proletariado e a democracia real, pois a ditadura do proletariado não pode ser a ditadura de um único grupo ou partido ligado à classe, senão expressão organizada (com auxílio e sob direção do partido) do poder da maioria, com vistas à superação da ditadura da minoria burguesa disfarçada sob o manto da democracia formal dos liberais.

(...) sempre fizemos distinção entre o núcleo social e a forma política da democracia burguesa, sempre desvendamos o áspero núcleo de desigualdade e de servidão social escondido sob o doce invólucro da igualdade e da liberdade formais – não para rejeitá-las, mas para incitar a classe operária a não se contentar com o invólucro, incitá-la a conquistar o poder político para preenchê-lo com um conteúdo social novo. A tarefa histórica do proletariado, quando toma o poder, é instaurar a democracia socialista no lugar da democracia burguesa e não suprimir toda a democracia. (Idem, pp.95-96)

Claro está, portanto, que para o movimento da classe trabalhadora em busca de superação do capital, está fora de questão abrir mão da democracia. Porém, o aprofundamento da democracia é incompatível com a atual fase do capitalismo mundializado. Sequer o mínimo de pluralismo alcançado nas democracias dos países centrais do sistema mundializado do capital pode hoje ser expandido para a periferia do sistema²⁵. Isto repõe a necessidade revolucionária na ordem do dia, vez que, como bem lembra Lênin (2007), se todos tomassem parte da gestão do Estado e da tomada de decisões, o capitalismo não subsistiria.

A tomada do poder político e a aplicação da ditadura do proletariado devem ser tomados como parte desta estratégia de superação do capital. Luxemburgo (1991) lembra, porém, que por estar submetida às leis da história, a relação entre ditadura da maioria e democracia como componentes desta estratégia só poderão triunfar com a introdução da ordem socialista em escala mundial.

Perfeitamente: ditadura! Mas esta ditadura consiste *na maneira de aplicar a democracia*, não na sua *supressão*, ela se manifesta nas intervenções enérgicas e resolutas pondo em causa os direitos adquiridos e as relações econômicas da sociedade burguesa; sem isso a transformação socialista não pode ser realizada. Mas esta ditadura precisa ser obra

²⁵ E nos países capitalistas centrais há uma escalada autoritária em curso, com o retorno ao poder de grupos de direita e extrema-direita, como nos casos do Japão, da Alemanha, da Inglaterra.

da *classe* e não de uma pequena minoria que dirige em nome da classe, quer dizer, ela deve, a cada passo, resultar da participação ativa das massas, ser imediatamente influenciada por elas, ser submetida ao controle do público em seu conjunto [...], emanar da formação política crescente das massas populares. (Luxemburgo, 1991, p.96, grifos no original).

A adoção pelos movimentos de luta social da luta política dentro da institucionalidade dada como a última instância da luta pela conquista de condições dignas de existência tem repercussão importante na elaboração de suas estratégias. A luta por educação, saúde, terra, trabalho é encaminhada para o campo das disputas dentro da institucionalidade burguesa, e quando muito, dentro das garantias constitucionais de desobediência civil, previstas pelo próprio Estado burguês como mecanismo de apaziguamento do confronto de interesses antagônicos das classes sociais. Dessa forma, fica restrita às disputas de projetos e programas governamentais, e quando muito, por políticas públicas de caráter focal.

Entretanto, é preciso reconhecer que é extremamente relevante para as lutas sociais a conquista de políticas públicas que garantam o acesso aos bens materiais e imateriais que ampliem garantias de melhorias nas condições de vida, porém tendo clareza que estas condições serão sempre limitadas e temporárias sob a sociabilidade subsumida aos imperativos do capital, e de seu correspondente sistema político, do qual o Estado burguês é componente essencial e elemento definidor.

Portanto, ao tratarmos da educação, sobretudo das proposições de educação que buscam responder a essa necessidade histórica urgente de superação do sistema do capital, reconhecer os imperativos do atual estágio das relações mundializadas de produção é requisito indispensável.

CAPÍTULO 2

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar porque, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica [utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.] como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKACS, s/d)

As disputas teóricas colocadas no campo das ciências sociais interferem na produção do conhecimento no campo da educação. Para nosso estudo, partimos do pressuposto de que a educação é uma atividade que sofre determinações diretas do trabalho humano. Exatamente por ser através do trabalho que o homem se constitui como um ser social, humanizando-se, esta atividade condiciona

o conjunto das atividades humanas, dentre elas a educação²⁶.

Portanto, a compreensão das formas como as sociedades humanas organizam-se para produzir sua vida é pressuposto para estudar, interpretar, propor ações articuladas acerca dos problemas significativos da educação. Compreendemos que a história do processo de formação da atual sociedade de classes é elemento indispensável se buscamos compreender o movimento de um dado complexo a ela inerente.

A leitura correta da realidade atual torna-se uma necessidade para a consecução do projeto de futuro que se busca construir. Essa leitura, porém, depende de posições que assumimos ao longo da elaboração teórica com as categorias da prática que vamos identificando e com as quais vamos construindo as explicações, no enfrentamento com o conhecimento já disponível. Identificar, portanto, os componentes essenciais da educação que defendemos, especialmente para os educadores, é elemento indispensável para uma práxis revolucionária coerente. E no atual momento, reconhecer que está em curso a consolidação de um projeto de mundialização da educação (MELO, 2004) em contraposição aos projetos educacionais populares de confronto à lógica do capital é imprescindível.

A mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) em curso – a última fase de internacionalização do capital – engendra um processo de mundialização da educação (MELO, 2004). Este processo em curso, porém, tem seus aspectos definidores na própria organização do sistema do capital, que por sua essência exige que constantemente haja um revolucionamento dos meios de produção, e seu movimento exige contínua expansão em escala cada vez mais mundializada. Esta exigência, já identificada por Marx e Engels (2003), se intensificou ao longo do processo histórico de desenvolvimento do sistema sociometabólico do capital, com alterações nas relações entre trabalho e capital conforme a necessidade permanente de

²⁶ Para aprofundamento, recomendamos Saviani (2002b; 2003a); Tonet (2005, esp. pp.211-225); Mészáros (2005).

manutenção das taxas de lucro frente à tendência intrínseca de queda em tais taxas, exigindo um processo de intensificação da extração de mais-valia, o que não pode ser feito sem afetar a correlação entre trabalho e capital.

Segundo Chesnais (1996), um dos estudos mais abrangentes e importantes que caracterizaram o profundo movimento de internacionalização do capital, demonstrando seu movimento centrífugo de expansão, foi o realizado por Lênin no início do século XX, demonstrando o surgimento da fase imperialista do capitalismo. Lênin, ainda segundo o autor em tela, identificou um conjunto de características do desenvolvimento capitalista em sua fase imperialista, tais como: a concentração e centralização do capital industrial e a formação de grandes grupos industriais, e o surgimento dos monopólios; centralização e concentração do capital monetário, e com isso o surgimento e rápido desenvolvimento do capital financeiro; expansão da exportação de capitais, centralização internacional do valor e da riqueza em favor dos países exportadores de capital; a fusão do capital industrial e do capital financeiro com a expansão dos monopólios.

Tais características permanecem ativas até os dias atuais, ainda que em muitos momentos algumas delas permaneçam apenas residualmente no movimento dos capitais. Porém, o processo de mundialização como nova fase de internacionalização do capital, apresenta características complementares que assumiram centralidade no processo de produção e valorização do capital em escala planetária, implicando em relações sociais novas no interior do próprio capitalismo.

Com a crise do capitalismo nos anos 1970, que segundo Mészáros (2006a) inaugura a crise estrutural do capital, o desenvolvimento do capitalismo exigiu profunda alteração dos padrões até então dominantes, alterando significativamente a organização do trabalho e imprimindo mudanças nas forças produtivas, com a incorporação intensificada da ciência e tecnologia em seu desenvolvimento. Chesnais (1996) destaca que tais alterações ocorreram sob forte tensão, de um lado pelos governos dos países capitalistas centrais, e de outro pelos

trabalhadores que buscaram intensificar sua organização, dando origem a um movimento de trabalhadores intenso em diversas regiões do mundo. Silver (2005), em estudo do período do desenvolvimento do capitalismo em escala global, irá demonstrar que o processo de mundialização do capital, com os deslocamentos de capitais em escala planetária, também provocou a busca de uma organização planetária das lutas dos trabalhadores, que constantemente entra em ascenso e declínio seguindo o movimento do capital e do trabalho em disputa²⁷.

As alterações no interior do sistema capitalista impulsionadas pela crise estrutural do capital e levadas a cabo nos últimos trinta anos, sob a capa ideológica do neoliberalismo, tomaram como mote a acumulação flexível, também conhecida por toyotismo, buscando aprofundar e/ou superar alguns dos aspectos do padrão de acumulação anterior.

Sinteticamente, a partir de Chesnais (1996) e Mészáros (2006a), podemos dizer que as principais características deste novo padrão de acumulação são: a) a incorporação sem precedentes do conhecimento (ciência e tecnologia) como fator essencial para o desenvolvimento das forças produtivas, processo que concentrou ainda mais o desenvolvimento do conhecimento nos países capitalistas centrais; b) extensão da esfera financeira do capital, que passa a dominar os demais capitais, e conseqüentemente, o processo de produção da riqueza; c) fortalecimento do capital privado frente à redução da esfera pública, aprofundando a dependência econômica entre os países; d) aumento exponencial do desemprego, com alterações no padrão de qualificação da força de trabalho, provocando alterações nos sistemas educacionais, sobretudo nos países da periferia do sistema; e) intensificação das políticas de construção do consenso e da conciliação de classes, e aumento da repressão aos trabalhadores organizados, diretamente pelos aparatos de violência

²⁷ Não aprofundaremos esta análise aqui, mas recomendamos este estudo (SILVER, 2005) para pensarmos como as lutas sociais no campo brasileiro também sofrem o impacto do processo de mundialização do capital e seu intenso movimento, especialmente no último período.

(estatais ou não) e/ou indiretamente, pela cooptação e intimidação; f) aumento da influência dos organismos internacionais do capital na gestão e formulação das políticas públicas nos diferentes países, mormente nos da periferia do sistema; g) extensão do poder dos oligopólios sobre as economias nacionais, repercutindo negativamente sobre a autonomia dos estados nacionais; h) extensão das guerras como política de segurança (do capital).

Para a implementação das mudanças necessárias ao capital, os pontos preponderantes desse processo foram os ajustes estruturais e a reestruturação do sistema produtivo para garantir a reprodução do capital, o que atingiu diretamente o trabalho, e se evidencia no crescente grau de destruição dos recursos naturais e do conjunto das forças produtivas.

O processo de reestruturação do sistema produtivo tem ocasionado significativas mudanças e grande polêmica também além do campo da produção industrial. Na produção científica, especialmente nas ciências sociais, tornou-se corrente nas últimas décadas a visão de que esta reestruturação estaria provocando uma revolução na forma do homem produzir a vida, superando a sociedade de classes²⁸. Conforme indica Frigotto (2000; 2001), anuncia-se o fim da história, o desaparecimento do proletariado e a emergência do *cognitariado*, a sociedade do conhecimento²⁹, etc. Todas estas teses tem como elemento unificador a negação da centralidade do trabalho como categoria para a compreensão do homem em sua totalidade natural e histórica (EVANGELISTA, 2002).

Essas teses, que experimentaram grande impulso na última década dos anos 1990, sobretudo com a queda do Muro de Berlim e o fim do autoproclamado *socialismo*

²⁸ No Brasil, vários autores tem se dedicado à análise crítica do reflexo destas teorias em diversas áreas. Para este estudo, consideraremos, sobretudo, os que buscam identificar no campo educacional os sustentáculos destas teorias; destacamos entre estes Frigotto (1998, 1999, 2000, 2001); Gentili (2002); Saviani (2002b, 2003a, 2003b); Kuenzer (2002).

²⁹ Para uma crítica à sociedade do conhecimento na área da educação, além de Frigotto (op.cit.) recomendamos ainda Duarte (2003).

*real*³⁰, colocam-se hoje como *teorias do mundo pós-moderno* que buscam superar a ortodoxia e o determinismo das velhas teorias. Pretendem elas serem as orientadoras de um novo processo civilizatório, indicando uma série de categorias que assegurariam esta mudança para o *pós-formal*: o cotidiano, os novos atores sociais, atomização do poder, fragmentação do político, a qualidade total, o rompimento de paradigmas, a flexibilização, etc. Para MORAES (2003), estas teses têm ocasionado um recuo da teoria, especialmente no campo da educação.

O que identificamos numa análise para além da aparência é que todas estas “novas” categorias ao invés de comprovarem a superação da sociedade de classes, a reafirmam, apontando novas formas de adaptação do trabalho aos constantes ataques que o capital, em sua necessidade destrutiva para recompor-se, lhe impinge a cada nova crise de acumulação. A forma como o trabalho é organizado para garantir a reprodução do capital é alterada, mas a essência desta relação é mantida: a organização da produção de forma que garanta a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos produzidos coletivamente.

Isto evidencia que a crise real está para além do campo das ideias. O que se apresenta na atualidade é uma profunda crise do capital e da capacidade civilizadora do modelo social nele fundado.

Entretanto, compreender os nexos e contradições da crise da sociedade em geral, e em especial da educação, exige a compreensão da natureza da educação, que passa pela compreensão da natureza do próprio homem, já que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2003a).

O homem, diferentemente dos demais seres vivos, para sobreviver necessita continuamente produzir os meios para sua própria existência. Ao tempo que os demais seres vivos adaptam-se à natureza, o homem, na produção dos seus meios de vida, necessita adaptar a natureza a si, ou

³⁰ Para uma crítica à interpretação dada a este processo, recomendamos ainda Netto (2001; 2004).

seja, transformá-la constantemente, o que o faz pelo trabalho. Portanto, o que fundamentalmente o diferencia dos demais seres vivos é o trabalho.

O trabalho não é qualquer tipo de atividade, pois é uma ação que tem finalidade definida, é intencional. Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o homem começa a transformá-la, criando um mundo humano – o mundo da cultura.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. (SAVIANI, 2003a, p.12).

O trabalho educativo, então, é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o homem constrói no processo histórico e cultural de trabalho que lhe garante a própria vida (SAVIANI, 2003). Porém, definindo a educação dessa forma, estamos tratando-a apenas no plano de sua natureza essencial, no plano ontológico. Vale destacar, porém, que se é imprescindível defini-la em seus elementos fundantes enquanto forma de ser, é necessário ao mesmo tempo conferir a função a ela atribuída em um determinado período da história, permitindo identificar os elementos concretos de sua materialidade histórica em um dado período.

Ao procedermos desta forma, estamos buscando evitar tanto as perspectivas que desprezam ou negam a existência de um plano ontológico à educação, quanto evitar uma análise do fenômeno educativo apenas por seus componentes genéricos. Identificamos, como já destacado anteriormente, que por trás das disputas teóricas existe uma disputa mais fundamental, que diz respeito a uma dada posição em relação ao processo de produção da vida humana, e daí a importância de assumirmos conscientemente uma dada perspectiva na construção do conhecimento (também já anteriormente explicitada).

Manter a coerência do lógico com o histórico, assim, é o que perseguimos.

Seguindo com a discussão da natureza essencial da educação, se identificamos que a educação é inseparável do trabalho humano, a tal ponto que permite Mészáros (2005) afirmar que se queremos saber como está a educação devemos perguntar como está o trabalho, identificamos que essa inseparabilidade é por um lado decorrente do caráter fundado da educação e, por outro lado, que o trabalho por ser uma atividade social necessita para sua realização que os homens se apropriem de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc.

Visto desta forma, verificamos que há uma imbricação deste processo no plano individual e no coletivo. Já destacamos anteriormente que o tornar-se humano do homem, sua constituição como ser do gênero humano não lhe é garantido apenas por sua base biológica, enquanto membro da espécie. O fazer-se homem do homem é um ato histórico-social, que ao tempo que se desenvolve no indivíduo da espécie, só pode ocorrer na relação com os demais e só é possível no plano social. Assim, se o pertencimento à espécie é garantido por sua base genética, elevar-se ao gênero humano realiza-se pela incorporação das objetivações que são patrimônio do gênero, desenvolvidas ao longo do processo histórico, fundado na relação fundamental do homem com o restante da natureza pela mediação do trabalho.

Porém, na educação do homem, o processo de apropriação do conjunto da produção histórica humana não é uma mera recepção passiva, senão processo de apropriação ativa, aonde a individualidade vai se desenvolvendo na relação com o coletivo com que se relaciona o homem em seus diferentes estágios de desenvolvimento, especialmente na infância. Léontiev (1977) demonstra que esse processo de aquisição de aptidões novas é também processo de desenvolvimento de funções psíquicas novas, portanto, interação de elementos culturais e biológicos em um dado contexto. Portanto, podemos afirmar, com Lukács (s/d), que o ser social é uma unidade indivisível de dois momentos: o da individualidade

e o da genericidade, ou seja, de autoconstrução enquanto gênero humano somente possível pela relação com os demais indivíduos da espécie.

Ocorre que sob determinadas condições, como nas atuais sob o domínio do sistema sociometabólico do capital, há uma cisão entre estas esferas, que na aparência surgem como processos separados e autônomos: a individualidade passa a ser percebida apenas como desenvolvimento de processos biológicos e/ou culturais exclusivos do indivíduo. Porém, ao contrário desta aparência, a autoconstrução do indivíduo ocorre, e só pode ocorrer, subordinada ao processo de reprodução da totalidade social. No caso da educação, as formas sociais por ela adquiridas em um dado momento histórico podem sofrer as determinações do estranhamento decorrente da alienação, como nas sociedades de classe, porém não elimina sua subordinação à totalidade social, ainda que apareça como processo autônomo. Disso decorre a necessidade histórica de em cada momento verificar como se inserem os diferentes grupos ou classes que desenvolvem a educação em relação ao conjunto da produção social da vida.

Há, porém, desta forma, outro componente no âmbito da educação que se compõe de um conjunto de problemáticas aos processos educacionais gerais e também na educação formal: a tendência intrínseca da educação com a conservação e a necessidade histórica de superação contínua do existente. Este aspecto, por sua vez, tem também dupla origem: uma fundamentalmente ligada à própria natureza ontológica da educação como elemento fundamental no processo de reprodução social, o que é garantido pelo grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas e pelas relações de produção, que irão compor a base sobre a qual se erige a totalidade social; por outro, exatamente pela composição histórica desta relação entre o grau de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção vigentes num dado momento, o que irá determinar a tendência de desenvolvimento da totalidade social. E estas questões históricas carregam para o campo da educação as contradições fundamentais

colocadas no processo de reprodução social, que na atualidade estão relacionadas à contradição trabalho-capital, com a subsunção real do trabalho ao capital.

Ao tempo que para a superação de uma dada formação exige-se profundo conhecimento acerca de seus componentes fundamentais, tal conhecimento só é apropriado no conjunto social, segundo determinações de posições que os indivíduos ocupam no processo de reprodução social, de sua classe, do acesso à educação formal, de sua inserção nas organizações sociais como partidos, associações, etc. Como já demonstramos anteriormente, todo conhecimento sofre determinações de seu tempo histórico, e toda superação de uma dada formação histórica exige a apreensão o mais fiel possível á realidade de tal formação.

Assim, sobretudo nas sociedades cada vez mais complexas, como a atual, a educação vai assumindo centralidade nos processos contraditórios que permitem a superação de uma dada formação histórica. Para tal, enfrenta-se num intrincado conjunto de relações e nexos com outros complexos sociais (tais como a ideologia, a religião, etc.), permitindo ultrapassar os limites do que ao homem é possível apropriar-se apenas pela vivência cotidiana.

Compreendendo desta forma a educação, verificamos que o que está expresso como tendência no desenvolvimento geral não pode ser entendido como determinação direta e absoluta, vez que para sua efetivação relaciona-se com o conjunto contraditório das forças em embate na arena social. Temos então que a objetivação da educação passa pelas formas mais adequadas de atingir seu objetivo, o que será expresso pelos coletivos que buscam efetivar uma determinada proposta educacional; o desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamenta-se na organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais os elementos culturais essenciais para a humanização possam ser desenvolvidos e apropriados pelos indivíduos. Vale destacar que não se trata de qualquer conhecimento; a educação enquanto ciência trata

do conhecimento sistematizado, do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo do senso comum ou do bom senso (conhecimentos tácitos).

A educação é uma mediação importante que tanto pode servir para a manutenção da sociabilidade dada, como para sua apreensão crítica com vistas à sua superação. Segundo Mészáros (2005), essa mediação se realiza sob o capitalismo majoritariamente pela construção do consenso social que escamoteia as reais relações sociais, e com isso faz com que o mundo objetivo seja apreendido como construtor da realidade humana, e não seu produto (que determina a própria existência humana). Assim,

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Diante desta problemática, recorreremos ao que Rosa Luxemburgo (1991) já identificara em relação à necessidade histórica de mudanças sociais substanciais rumo à transição socialista e a contribuição que os processos educacionais podem trazer: se para a manutenção do sistema capitalista basta a educação no sentido do desenvolvimento de atributos mínimos exigidos para operar os processos produtivos garantindo a expansão da produtividade do trabalho e a produção destrutiva das forças produtivas, para a construção do socialismo esse processo não é suficiente, vez que além do conhecimento correto do existente para obter êxito na superação do capital, necessita-se de homens de novo tipo para superar os entraves do desconhecido, com espírito para o novo, para a solidariedade, com conhecimento e com perspectiva de futuro além do conhecido. Para isso, a educação, na perspectiva de Luxemburgo (1991) ao tempo que na atualidade não pode prescindir dos processos formais, como a escola mantida pelo Estado, não pode se restringir a eles. Deve incluir a educação política,

fundamental para a crítica ao existente e para a correta apreensão das forças sociais em luta. Criticando a perspectiva estreita de entendimento do próprio Estado, irá dizer que

(...) o Estado burguês é um instrumento para oprimir a classe operária, o Estado socialista, um instrumento para oprimir a burguesia. Que este é por assim dizer o Estado capitalista posto de cabeça para baixo. Esta concepção simplista negligencia o essencial: a dominação de classe da burguesia não requer a educação (*Erziehung*) nem a formação (*Schulung*) política do povo, pelo menos não além de certos limites estreitamente traçados. Para a ditadura proletária esta educação é o elemento vital, o ar sem o qual não pode viver. (LUXEMBURGO, 1991, p.90).

Se considerarmos que a educação formal, nas sociedades burguesas, fica ao encargo do Estado, e que sua função social é determinada pelo conjunto das relações sociais em que é produzida, verificamos com Mészáros (2005) que as suas funções precípuas sob o capital são a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista).

Por estas questões, uma relação contraditória fundamental no atual momento colocada no campo da educação é a que se estabelece com a política. A posição da educação, formal ou não, no processo de desenvolvimento da capacidade crítica e de apreensão/ leitura do mundo de forma o mais próximo possível do real concreto é elemento fundamental para as lutas sociais.

Uma das dificuldades centrais das classes subalternas é a subordinação a que suas práticas e seu conhecimento sofrem à classe dominante pela dificuldade que elas têm na elaboração de sua própria identidade de classe. Suas formas de pensar e conceber as coisas são desenvolvidas de forma fragmentária e imediata a partir de sua posição na estrutura social, de subordinação e subsunção, o que interdita a possibilidade de vislumbrar a

totalidade (DIAS, 2006). Claro que esse processo não é absoluto, senão, ocorre de forma majoritária.

A não-estruturação autônoma das classes subalternas, o fato de elas terem que dar respostas aos dominantes, faz com que a totalidade da sua existência (rica e contraditória) seja reduzida à imediatez, à fragmentariedade, à cotidianidade, atuando no limite do campo *econômico-corporativo, da sua reprodução subalterna*. É nesse sentido que Gramsci afirma a necessidade de um profundo conhecimento da experiência dessas classes. Não se trata de sobrepor-se ao conhecimento delas mas de construir com elas suas identidades. Criticar suas formas de conhecimento – o folclore, o senso comum – permitirá avançar no sentido da construção desta identidade. (Ibidem, p.31, grifos no original).

Se para os intelectuais das classes dominantes o interesse é o da reprodução de suas práticas, de desenvolvimento do existente, para os intelectuais das classes subalternas o caminho é mais árduo, pois fundamentalmente têm que responder como criar o novo, e por isso, sua expressão se evidencia na política (DIAS, 2006).

A educação do campo, como veremos posteriormente, indica este conjunto problemático e a necessidade de ir-se além. Porém, não é suficiente anunciar, senão dar possibilidade de inteligibilidade à própria educação se se quer superar os problemas identificados e a ela inerentes.

Desta forma, vez que a educação formal depende fortemente para seu desenvolvimento das políticas públicas, e que a política do Estado determina seu desenvolvimento e inclusive o desenvolvimento da teoria educacional e pedagógica, via incentivos e regulamentação, faz-se necessário compreender e demonstrar qual é o papel do Estado numa sociedade de classes, bem como sua ação na luta de classes, ou seja, sua expressão política na atualidade.

2.1. Educação e política: nexos e relações

As relações e nexos da política com a educação, conforme viemos desenvolvendo, são importante componente ao se pensar em possibilidades de fazer avançar uma estratégia revolucionária em momentos de enfrentamento profundamente desigual entre as forças sociais, como na atualidade.

Como desenvolvemos anteriormente em relação à teoria, seu desenvolvimento está imbricado com as tendências identificadas nos próprios complexos aos quais ela se refere, ao tempo que depende também das opções dos próprios homens que a produzem e de suas posições de classe. No caso da educação, de forma restrita à educação formal, esta questão torna-se ainda mais patente, o que remete a uma constatação praticamente consensual hoje: a educação é um ato político, ou melhor, todo ato educativo tem um aspecto político.

Todavia, não é apenas em relação à educação formal que podemos verificar a relação recíproca da educação com a política. Para além da educação formal, institucionalizada, o processo educativo em geral decorre das disputas mais gerais que se travam na sociedade para acessar os bens materiais e/ou espirituais produzidos ao longo da história, fato que carrega para o interior do processo educativo as contradições postas nas relações sociais em que os homens produzem e reproduzem sua existência.

Porém, em nossa avaliação, e concordando com Saviani (2003b), identificar a reciprocidade existente entre educação e política não significa dizer que ambas são idênticas. Sem dúvidas, um dos principais responsáveis no Brasil por demonstrar a íntima relação entre educação e política foi Paulo Freire (2005a), ao destacar a relação entre a necessária apropriação dos elementos culturais para auxiliar na leitura crítica do mundo. Atualmente, essa questão foi incorporada pelo senso comum, e por isso mesmo, avaliamos ser importante nos atermos a ela mais

atentamente. Buscaremos demonstrar esta relação em dois planos articulados – no plano ontológico e no histórico – recorrendo à sua historicidade no período mais recente.

Como já destacamos anteriormente, a educação é o ato de produzir em cada ser humano a humanidade que não lhe é dada ao nascer, ou seja, seu fundamento é a transmissão às novas gerações de todo o patrimônio cultural construído ao longo da história. Se compreendemos desta forma a educação, verificamos que não necessariamente ela deva manter uma relação recíproca com a política, já que compreendemos essa, em sua essência, como o poder de organização de uma classe para oprimir a outra. Projetando um futuro em que superaríamos a divisão estrutural da sociedade em classes a política, portanto, seria abolida (ou ao menos mudaria essencialmente), o que ocasionaria ou o fim ou uma mudança essencial da articulação de ambas.

Porém, no plano histórico, verificamos que há uma relação de reciprocidade e de subordinação da educação em relação à política. Segundo Saviani (2003b), a especificidade da educação é de que trata de relação entre não-antagônicos, enquanto a política envolve diretamente a disputa entre antagônicos. Disso decorre a existência de uma relação interna, em que a prática educativa possui uma dimensão política (que envolve a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos) e a prática política possui uma dimensão educativa (envolve a articulação entre os não-antagônicos buscando a derrota dos antagônicos); e a existência de uma relação externa, em que o desenvolvimento da prática política pode abrir novas perspectivas à prática educativa, e vice-versa.

Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na

constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2003b, p.85).

Como componentes da prática social que se realiza em uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas (com interesses irreconciliáveis), educação e política relacionam-se com a totalidade social histórica, que determina o primado da política, vez que as relações sociais são basicamente relações de luta entre as classes³¹. Porém, por ser histórica, tal relação é passível de superação, junto à superação da sociedade de classes.

Em relação a esta questão, Freire (2007) argumenta que para construir sua história, na atualidade os homens necessariamente precisam envolver-se no domínio político, refazendo constantemente as estruturas sociais, econômicas, em que se realizam as relações de poder, e para que se possa de fato transformar tais estruturas e relações, necessita-se de mudanças nas condições concretas. Segundo o autor em tela, sem a luta política, as condições necessárias para o desenvolvimento pleno do homem não podem ser construídas, vez que às classes dominantes não interessa que sejam efetivadas. E, assim, fica evidente a necessidade de um processo de fazer-se de uma consciência crítica frente ao processo histórico, visualizando os nexos causais que permitem a leitura crítica do mundo e uma prática ativa e consciente.

³¹ Para uma visão ampliada da relação entre educação e luta de classes ao longo da história, ver entre outros Ponce (2003); Marx e Engels (1978); Snyders (2005); Enguita (1989).

Luxemburgo (1991) já destacara a necessidade de, ao pensar o processo de superação dos problemas sociais das classes subalternas, se pensar num processo de apropriação ativa dos nexos causais de tais problemas, articulando-os a um projeto educativo das amplas massas unido ao programa do partido e das organizações dos trabalhadores. Com isso, identificava a necessidade de manter nas organizações o máximo de abertura para o debate interno, com ampliação dos espaços democráticos onde posições diferentes seriam confrontadas entre si e à realidade (com os dados de que os sujeitos do debate dispusessem e os que o partido ou organização pudesse ir fornecendo, ampliando referências) e com isso a tomada de posição. Freire (2005a) buscou demonstrar que a ação de diálogo e tomada de posição dependem do nível de apropriação dos elementos culturais que permitem *ler* corretamente a realidade em seus nexos e relações, realizada na relação de sujeito e objeto na história, de que resulta o conhecimento – posteriormente expresso pela linguagem. Por isso, nosso autor enfatiza que nenhum homem, ainda que analfabeto, é completamente incapaz de realizar uma leitura do real, mas que para avançar na apreensão correta dos nexos causais e tendências, exige-se a ampliação do referencial cultural, o que impõe a relação de uma dada postura frente às disputas no campo social, ou seja, frente à luta de classes.

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independente de se é alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também os seus nexos causais. Apreende a causalidade. A

compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão desta causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido. (FREIRE, 2005a, p. 113).

Ainda segundo o autor, a relação da educação com a política fica expressa na própria forma como se desenvolve o processo educativo, já que este indica uma postura frente a possibilidade de organização dos sujeitos e do próprio conhecimento. Demarca que da passagem de uma compreensão ingênua (baseada numa leitura pouco rigorosa do mundo, magicizada) a uma curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura os dados da realidade com maior exatidão, há também uma mudança da possibilidade de conhecer, indo além de um conhecimento meramente opinativo para uma apreensão rigorosa crescente da razão de ser do objeto em questão³² (FREIRE, 2007).

Seguindo, destacamos com Freire que a história é um campo aberto de possibilidades, contradições, e não prescinde da contradição, da controvérsia, dos conflitos, das tensões entre a manutenção do existente e necessidade do novo, o que por si só já engendraria a necessidade da educação. Contudo, além destas questões, que demarcam a educação como processo de conhecimento, como formação política, técnica, estética, etc., como luta ao longo da

³² É importante frisar que sobre estes aspectos, Freire (2007) chama a atenção para o fato de determinados pensadores e grupos terem supervalorizado a ciência como única forma de conhecimento, menosprezando o senso comum (caso do cientificismo); porém, indica a necessidade de compreender dialeticamente a relação de ambos os conhecimentos no processo de apreensão da realidade pelo homem, como momentos distintos e de diferentes graus em relação ao conhecimento verdadeiro dos objetos e fatos.

história, seu desenvolvimento não é determinado apenas pela vontade dos homens, senão que condicionado pelas condições sobre as quais os homens a produzem em um dado momento da história. Assim, mantém relação direta com o modo de produção da vida e as lutas travadas em seu interior, com a consciência que os homens têm da totalidade social histórica.

A estreita ligação entre modo de produção e educação, e das possibilidades de consciência historicamente possíveis, influiu ao longo da história na própria organização da educação em seus diferentes elementos, desde a transmissão de conhecimentos simplesmente pelas atividades básicas de produção e reprodução da vida, até os sofisticados sistemas de ensino formais, passando pelas questões ligadas a grupos e organizações sociais com suas especificidades culturais, organizacionais e de projeto histórico.

Historicamente, a educação das novas gerações passou a ser realizada em processos separados ao da produção da própria vida apenas quando as sociedades se dividiram em classes, surgindo aí pessoas e instituições específicas para tal finalidade (MANACORDA, 2002). Na modernidade, sob a consolidação do capitalismo, com o Estado já plenamente desenvolvido, a educação passa a ser sua atribuição. Porém, no início da modernidade, educação sob responsabilidade do Estado não significava sua universalidade, tampouco sua separação da Igreja.

Durante um longo período da idade média, muitas foram as contestações de filósofos, políticos, soberanos iluministas que pensaram a questão da instrução do povo. Certamente, também contestações populares existiram, em que pese praticamente inexistirem registros de tais eventos. Porém, será com o advento da revolução industrial que, além das mudanças de modo de produção, haverá uma profunda mudança no modo de vida, e junto às

mudanças nos processos de trabalho, novas foram as exigências postas à instrução.

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). (MANACORDA, 2002, p.249)

Se por um lado ocorrem transformações da própria estrutura social que permitem e impulsionam transformações no campo da moral, dos costumes, das ideias, por outro tais mudanças supra estruturais irão contribuir para o surgimento da ciência moderna e de um revolucionamento no âmbito da política, sobretudo pelo surgimento do proletariado. Porém, o campo ainda segue sendo o lugar onde a maioria da população produz sua existência, apesar da ampliação de sua subsunção política cada vez maior pelas cidades que iam surgindo e aglutinando as fábricas e a população.

Em relação à educação, as mudanças desdobram-se tanto na expansão da instrução e da escola pública, quanto no campo da educação política de amplas massas – o que irá ocorrer, sobretudo, pela pressão das intensas lutas sociais.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou

déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. (MANACORDA, 2002, p.249).

Porém, o que era exigência do novo modo de produção e anseio das classes populares nem sempre coincidia. No caso da educação pública estendida a todos, ao tempo que não era uma necessidade para o novo modo de produção (a necessidade era de instrução de uma ampla camada da população que estaria envolvida na produção na moderna indústria, porém, não de todos), também não tinha o mesmo sentido do que para as amplas massas, que desejam acessar o conjunto do conhecimento e da cultura, e não apenas aspectos instrumentais necessários à produção.

Mesmo assim, a extensão da escola e da instrução públicas tornar-se-á ponto presente na legislação de praticamente todos os Estados no período das revoluções. Porém, mesmo figurando formalmente como encargo do Estado, de fato não irá ocorrer sua extensão senão pelo poder de pressão dos trabalhadores organizados, e praticamente restrita às cidades. Será com a Comuna de Paris que pela primeira vez será colocada a extensão da educação pública laica e livre do Estado a todos, ao encargo do poder público.

Conforme já explicitado por Marx, a defesa de que a educação seja pública e de responsabilidade do Estado (enquanto esse existir) não significa que deva estar sujeita ao controle do governo e do Estado. Ao defender a experiência da Comuna, Marx (1976) dirá que

Uma vez suprimido o exército permanente e a polícia, que eram os elementos do poder material do antigo Governo, a Comuna imediatamente tomou medidas para destruir a força espiritual da repressão, o “poder dos padres”, decretando a separação da Igreja do Estado e a expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. [...] Todas as instituições

de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e ao mesmo tempo emancipadas de toda intromissão da Igreja e do Estado. Assim, não somente se colocava a educação ao alcance de todos, senão que a própria ciência se redimia das travas a que estava submetida pelos preconceitos de classe e pelo poder do governo. (Idem, pp.233-234, tradução livre minha).

Desde este clássico momento histórico, a relação de subsunção da educação à política tornou-se cada vez mais patente, em decorrência do acirramento das lutas sociais no interior das sociedades modernas. A Revolução Russa demonstrou que a necessidade de mudar esta relação torna-se ainda mais premente num período de transição revolucionária. Não é por acaso que durante o processo revolucionário que culminaria com a vitória dos bolcheviques muito se discutiu acerca da necessidade de manter a independência da formação política dos trabalhadores em relação ao Estado, ao tempo que se exigia a extensão da escola estatal a todos. O que aparecia como contraditório no período anterior à revolução, irá assumir um caráter de fundamental importância para a manutenção e aprofundamento das conquistas da revolução³³. Uma série de experiências importantes foram realizadas no período imediatamente posterior à revolução, que demonstraram a impossibilidade de superação da subsunção da educação à política enquanto não for superado o primado da política na constituição da vida social em seu conjunto, decorrente do domínio do capital sobre os processos de produção. O que exige a superação do próprio Estado, que se encarrega da educação.

Assim, com a consolidação do moderno Estado, a educação formal foi colocada ao seu encargo para implementar o desenvolvimento e extensão a todos (o que de fato nunca ocorreu, basta verificar na atualidade a existência vergonhosa de mais de 20%

³³ Para aprofundamento, recomendamos a leitura e as indicações de Freitas (2009).

da população mundial no analfabetismo, segundo a UNESCO³⁴). Assim, além da disputa política mais geral pela direção dada ao desenvolvimento das sociedades humanas, direcionadas à construção de um dado projeto histórico, o desenvolvimento da educação relaciona-se diretamente às políticas públicas.

Ora, na atualidade, as políticas educacionais são determinadas por um complexo intricado de mediações derivadas da relação trabalho e capital, que por sua vez estabelecem relações entre a educação e a política. Contudo, os nexos e relações entre educação e política, possíveis de serem verificados através das determinações históricas e teóricas, na última etapa histórica de crise estrutural do capital, está incluída no que as classes dominantes estão chamando de construção da governança.

A sociedade moderna, em seu desenvolvimento hegemonicamente capitalista, atrelou com maior ênfase o conceito de política ao do poder do Estado, tendo este a função de atuar, ordenar, proibir, planejar, legislar, intervir e garantir o domínio de uma classe social sobre a outra. No discurso liberal o Estado é responsável por garantir o bem estar através da liberdade regulada de todos os homens.

Marx (1983), em *O Capital*, estabelece a relação entre o conjunto das relações econômicas (sociedade civil) e o Estado (sociedade política) e afirma o Estado como *violência concentrada e organizada da sociedade*. O Estado, impossibilitado de superar as contradições da sociedade de classes e as suas próprias contradições, passa a administrá-las,

³⁴ São praticamente 800 milhões de seres humanos que não tem acesso sequer aos processos de alfabetização e permanecem no analfabetismo absoluto. Verificamos esses dados no Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? – Brasília : UNESCO, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>, acessado em 20-01-2010.

solucionando-as no plano formal e mantendo-as no plano real. As políticas públicas por parte do Estado se estabelecem nesta correlação de forças, nesse confronto violento para programar um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades – seu caráter social. Concordamos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8) ao afirmarem que

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habilitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou frutos de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar “governança”.

Evidencia-se, novamente, que as relações entre educação e política são oriundas da relação trabalho e capital e que ao longo da história a educação desempenha também o papel de reprodutor/innovador na sociabilidade humana. Hegemonicamente, na atualidade, busca-se adaptar e qualificar o trabalhador de acordo com as necessidades particulares do modo de produção vigente, tendo como base a escola, instituição capaz de uniformizar

aptidões e comportamentos. Com as mudanças nas relações de produção e nos processos de trabalho, também o Estado e suas diferentes esferas de ação constantemente necessitam mudanças. E na fase de crise estrutural do capital, tais mudanças são profundas, e articuladas às transformações na produção.

Quando na década de 1970 se aprofunda a crise do capital, com o decréscimo violento das taxas de lucro e o impacto da explosão da bolha financeira nos níveis de emprego e nos salários, iniciando o longo período de crise do sistema que se estende até os dias atuais, e que Mézáros (2006a) chamará de crise estrutural do capital, profundas alterações foram exigidas para buscar recompor o sistema do capital. Os governos de Thatcher (Inglaterra), de Regan (EUA) e Pinochet (Chile), seguindo um receituário baseado no retorno aos princípios basilares do liberalismo, inauguram a fase neoliberal, impulsionando reformas do Estado, para que se torne mínimo e não interfira nas ações do mercado, eleito novamente como o regulador das relações sociais, naturalizadas.

Na verdade esta fase pode ser considerada de expansão máxima do capital, mercadorizando inclusive o que já estava assegurado ao trabalhador por direito na legislação ao custo de muitas lutas. Entra neste bojo a educação, que em 1996 passa a ser considerada uma prestação de serviço pela OMC, portanto passível de ser oferecida pelo Estado e/ou comercializada pela iniciativa privada como um negócio lucrativo e que vale a pena investir.

A partir dos anos 1990, a educação teve papel de destaque nas reformas desencadeadas sob as orientações dos organismos multilaterais. Através de diagnósticos, estes organismos alarmaram o mundo sobre o caos educacional e da necessidade de reformar a educação e também a formação dos professores, considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Com a justificativa da exigência de elevar ao nível

superior a formação de professores, pensou-se estratégias para “ampliar” a formação, o que não significou elevar a consistência e a abrangência dos conhecimentos a serem adquiridos. Ao contrário, esse processo sugere um aligeiramento da formação dos professores, pautado na desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada, com fins de tornar a educação uma prestação de serviço rentável e lucrativa.

Na perspectiva do capital não é mais possível perder tempo com uma formação inicial extensa, pois a formação dos professores e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias. A formação continuada atende a essa demanda do capitalismo, inclusive transferindo a responsabilidade ao trabalhador pela sua formação. Neste sentido, destaca-se a formação continuada e também a formação inicial na modalidade de educação à distância, para obter êxito na lógica da redução de custos para o Estado. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo entram nesta lógica e desde seu início podem ser oferecidos na versão à distância.

O avanço das políticas de reforma do Estado, com a retirada de direitos, porém, deve aparecer à classe trabalhadora como conquista sua, para neste processo consolidar o consenso social entre os interesses antagônicos das classes fundamentais. Ora, tal consenso só é possível com a renúncia de alguma das partes sobre suas reivindicações. Para a construção desse consenso e da legalização desta expansão do capital, várias mudanças foram propostas, grandes eventos mundiais foram feitos para denunciar o caos e as estatísticas alarmantes da educação e estabelecer as possibilidades de sua reforma para sanar tais problemas sociais.

A educação brasileira, no último período, segue exatamente a tendência mundial dos ditames do capital, e a mundialização da educação continua em pleno desenvolvimento.

2.2. A política educacional atual e a educação do campo

A mundialização do capital em processo no final do século XX e início deste novo século, apesar de não se constituir em si numa novidade, traz elementos que por sua profundidade e extensão provocam alterações significativas nunca antes experimentadas pelas sociedades humanas. Entre estas questões, destaca-se na atualidade a subsunção de praticamente todas as esferas da vida humana aos imperativos do processo de produção e reprodução do capital. A crise ecológica pode ser tomada como exemplo do quão dramático podem ser as consequências deste processo para o conjunto da humanidade (CHESNAIS, 1996).

Junto ao processo de mundialização do capital, fundado na mundialização financeira e na mundialização de uma dada forma predominante de sociabilidade humana alienada, ocorre o processo de mundialização da educação.

Nesse processo, é preponderante o papel dos organismos internacionais, especialmente do sistema de Breton Woods, tanto na formulação quanto na aplicação de programas e projetos de ajustes, sobretudo para os países periféricos do sistema mundializado do capital.

As políticas para a educação promovidas por estes organismos políticos coletivos do capital – como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), etc. – vêm orientando uma série de reformas nos países que, voluntariamente através de seus governos do momento ou pela pressão política e, sobretudo, econômica, vêm paulatinamente redefinindo responsabilidades e ações do Estado.

Segundo Lima (2007, p. 52), “a atuação destes organismos na difusão do novo projeto burguês de sociabilidade é compreendida nos marcos do embate entre capital e trabalho (...)”. Essa autora organiza três nucleações temáticas em que o conjunto das proposições

em implementação sob a batuta de tais organismos pode ser agrupado: num primeiro núcleo estão as políticas elaboradas a partir do binômio pobreza-segurança, que buscam criar uma imagem de que existe a possibilidade de integração dos países periféricos na nova ordem mundial, desde que façam os ajustes e reformas elaborados pelos países centrais e expressos por estes organismos e seu conjunto de intelectuais orgânicos.

Num segundo núcleo estão as políticas que reafirmam a “promessa inclusiva da educação”; com a justificativa de que é necessário incluir os setores mais pauperizados da população nesta nova ordem, impõe-se aos países periféricos os ajustes estruturais e as reformas educacionais.

Num terceiro núcleo estão as políticas que visam submeter a educação às exigências da lucratividade do capital. Aqui se imprime à educação o papel de um bem público descaracterizado (na concepção da UNESCO, conforme Delors, 2006) que pode (quando não, deve) ser entendido como algo a ser oferecido e socializado pela iniciativa privada; ou como serviço (na concepção da OMC), portanto, diretamente comercializado e referido ao setor de acumulação de capital de maior expansão no último período, a saber, o de serviços. É nesse núcleo que se apresentam as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um dos mecanismos para alavancar o processo de mercantilização da educação, ainda que via Educação à Distância (EAD) se lhe dê a aparência de democratização do acesso e derrubada das barreiras do conhecimento³⁵.

Fortemente condicionadas pelo sistema global do sociometabolismo do capital, as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil tem grande repercussão na definição da situação atual da educação. Por se tratar de políticas públicas, estão na dependência

³⁵ Não vemos problemas em ampliar a utilização das TICs como instrumentos de apoio no processo de formação. Pelo contrário, avaliamos ser necessário e extremamente relevante. Nossa posição contrária é ao processo em curso que substitui a formação presencial pelo uso das TICs na forma atual da EAD, com raríssimas exceções.

das relações com o Estado e as demandas e força da classe trabalhadora para que este garanta o direito a todos à educação. Porém, tais políticas são desenvolvidas no marco do Estado burguês, submetidas às influências de organismos internacionais, o que as tem inscrito no quadro das políticas de alívio da pobreza e da construção da governança mundial.

Uma das táticas destes organismos, como já dissemos, é a realização de grandes eventos internacionais, onde a participação dos diferentes países fica sob sua tutela. Um deles, que determinou as reformas educacionais incursionadas no Brasil e na América Latina e Caribe, foi a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien - Tailândia (1990), organizada e financiada por OIT, UNESCO, BM, FMI, entre outros no plano internacional e, no plano regional, CEPAL, OREALC, CINTERFOR.

Nesta conferência foi apresentado e difundido como projeto a realização pela educação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS), baseada nas formulações dos sete saberes de Morin (2001) e os quatro pilares da educação presentes no Relatório Delors (2006)³⁶. Tal projeto apresenta-se com uma “linguagem nova”, ressignificada para a educação do século XXI, com um intenso processo de

³⁶ *Relatório Delors* é como ficou conhecido o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, documento publicado no Brasil com o título: “Educação: Um Tesouro a Descobrir”; os quatro pilares da educação contemporânea nele propostos são: Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro foram apresentados pelo filósofo Edgar Morin, em 1999, a pedido da UNESCO, que lhe solicitou a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI. Os sete saberes enunciados por Morin são:

- as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- os princípios do conhecimento pertinente;
- ensinar a condição humana;
- ensinar a identidade terrena;
- enfrentar as incertezas;
- ensinar a compreensão;
- a ética do gênero humano.

apropriação e esterilização de conceitos pelas teorias pós-modernas e pragmáticas.

Sobre esta questão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 13) dizem que

Uma forma de obter o consenso tem sido o sutil exercício lingüístico posto em prática nos últimos tempos. Termos e conceitos vêm sendo absorvidos pela corrente retórica pragmática. Alguns foram naturalizados – como o capitalismo, por exemplo –, outros construídos, ressignificados ou simplesmente substituídos. Desenhado com o objetivo de instigar a obediência e a resignação pública, o novo vocabulário se faz necessário para erradicar o que se considera obsoleto e criar novas formas de controle, regulação e regimes administrativos.

Esse recurso pode ser evidenciado na formulação e produção do conhecimento sobre educação do campo, que para o governo também está entre as estratégias de alívio a pobreza e desenvolvimento com equidade.

Esses documentos, dentre outros, enfatizam a necessidade de dotar os sistemas de ensino da capacidade de desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias para tornarem-se competitivos no mercado de trabalho, ou num termo muito em voga, preparar os indivíduos para a empregabilidade pela aquisição dos requisitos esperados pelo mercado. Assim, os resultados da aprendizagem passam a ser referência de qualidade, auferidos por sistemas de avaliação standardizados nos diferentes níveis e modalidades.

Os documentos da Conferência Mundial de Jomtien, junto a outros da CEPAL³⁷ e da UNESCO,

³⁷ Ver especialmente os documentos “Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad”, disponível em <http://www.egeneros.org.mx/admin/archivos/lec_equida.pdf>, acessado em 21-02-2009; e “La Transformación Productiva 20 años después: viejos problemas, nuevas oportunidades”, disponível em

sobretudo, irão divulgar e firmar o ideário de que o desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho é resultado do desenvolvimento da cidadania através da qualificação, e dos mercados é a disponibilidade de pessoas empregáveis com as características demandadas em quantidade suficiente. Passa-se então a atribuir importância fundamental ao conceito de equidade, entendida como igualdade de oportunidades de acesso à educação, pois a transformação produtiva está atrelada ao de equidade social. Nestes documentos está expressa a ideia motriz de que, para que isto ocorra, seria necessária uma reforma administrativa que operasse uma transmutação do Estado administrador para um Estado que se caracterizasse como avaliador, incentivador e gerador de políticas. Não é demais lembrar que sobre o Estado realmente existente nada é mencionado.

Na avaliação do que propusera na década de 1990, a CEPAL, não por acaso, indica que houve avanços em relação às parcerias público-privadas, porém não suficientes. Indica que os países tiveram novas oportunidades viabilizadas pelos novos *paradigmas tecnoeconômicos*, que permitem uma co-avaliação das mudanças tecnológicas e do desenvolvimento econômico para entender como a região reage e acompanha a difusão destas tecnologias no âmbito econômico e social (CEPAL, 2008). Não por acaso, novamente, não se trata de produção local de ciência e tecnologia, senão de difusão na região. Este viés fica claro ao trazer exemplos de países de fora da região e que segundo a CEPAL são exitosos.

Na análise dos setores da economia do conjunto dos países da região que serviu de base para determinar o que deve ser oferecido no campo da educação, via políticas educacionais, a CEPAL

destaca apenas os setores que demonstram que a intenção é manter as economias do continente submetidas ao papel de exportadoras de matérias primas e consumidoras de ciência e tecnologia: o complexo agroindustrial; mineração; a indústria manufatureira (tanto a herdada da industrialização substitutiva quanto a de exportação); e os serviços. Destaca que os processos de aprendizagem e as capacidades tecnológicas dependem destes setores, que indicam a inserção internacional dos países da região (nada se fala da inserção *subordinada* na divisão internacional do trabalho). Nestes quatro *espaços de competitividade e de aprendizagem*, discutem-se as janelas de oportunidades que se abrem como consequência dos novos *paradigmas tecnológicos*. Portanto, os Estados da região devem impulsionar as reformas que permitam a circulação e difusão destes novos pacotes.

Em complementação às reformas e ajustes estruturais do Estado, outras iniciativas vão sendo indicadas. O relatório Delors (2006) aponta três grandes desafios para a educação do século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Tais desafios já eram consenso entre a comunidade internacional sob domínio do capital, mas acabaram por superdimensionar as funções e as tarefas da educação. Para solucionar o problema, criou-se um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda vida*, recomendando que se explorem ao máximo todas as possibilidades educativas através dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo espaços e tempos pedagógicos – criando a *sociedade do conhecimento*. O sucesso desta perspectiva dependeria do sucesso das reformas locais, das autoridades oficiais e da comunidade internacional.

Esta perspectiva trouxe à tona a ideia de alternar a relação entre formação e trabalho, e a modalidade de educação à distância aparece como uma forma de atingir os objetivos de uma educação ao longo da vida e também de universalização da educação. Outra recomendação do relatório Delors (2006) que se destaca é que o professor exerça outras profissões além da sua, com o objetivo de maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão da realidade – o professor polivalente.

As recomendações do relatório Delors (2006) apresentam um caráter prático, pragmático e estão devidamente afinadas com as orientações das demais agências e organismos multilaterais. Isto pode ser constatado na V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), financiado pela UNESCO/OREALC, que considerou a educação estratégica e crucial para o novo milênio e formulou três objetivos principais: superação e prevenção do analfabetismo; universalização da educação básica; melhoria da qualidade da educação através da profissionalização, e do eixo pedagógico para a melhoria da qualidade da aprendizagem (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007).

Outro dos importantes organismos multilaterais que tem influenciado fortemente a formulação de políticas educacionais é o Banco Mundial. Seguindo a lógica da análise proposta pelas autoras acima, podemos nos perguntar: qual o interesse de um banco em definir estratégias e prioridades para a educação? Ou ainda, qual a relação entre capital (banco) e as políticas educacionais? E que relações guardam as proposições da educação do campo, por exemplo, com as políticas por ele propostas?

O Banco Mundial³⁸ surge no pós-guerra como um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países membros, sendo que apenas cinco países definem suas políticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Dentre estes, os Estados Unidos são o país majoritário, e o que mais lucra com as ações do Banco, sendo que a cada dólar emprestado ou investido, estima-se que a economia norte-americana movimenta e tem retorno de três dólares (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2007).

Em termos de educação, esta matemática não é diferente. Os diagnósticos do próprio BM demonstram que há um bilhão de pobres no mundo, o que levou às formulações de que são necessárias ações de alívio à pobreza para evitar o surgimento/expansão de conflitos, dentre as quais o investimento em projetos educacionais para essa população pobre, ou seja, *ajuste com caridade*, e assim o Banco adotou as recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos e do PROMEDLAC. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 62) nos documentos do Banco recomenda-se

mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação.

No Brasil as recomendações de Jomtien (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990) e dos demais fóruns promovidos pelos organismos multilaterais foram adotadas como base das políticas

³⁸ Conforme informa Lima (2007, p.51), o Banco Mundial é um Grupo que compreende: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a Corporação Financeira Internacional (IFC); a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (MIGA); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID); e o Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF).

educacionais logo após o *impeachment* de Collor em 1992, no governo de Itamar Franco. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) preparou a discussão e os projetos para a implementação das reformas educacionais sintonizadas aos ajustes necessários ao capital e o governo Lula aprofundou, implementou (e está implementando) essas reformas, sobretudo por encontrar um ambiente mais favorável, já que amplos setores que resistiam às políticas neoliberais do governo FHC foram cooptadas e chamados para gerir o Estado burguês, gerenciando a crise do capital e aplicando as reformas e ajustes.

Com a eleição de Lula esperava-se a revogação dos decretos e projetos do governo anterior e que este assumisse a posição e concepções progressistas apontadas pelos movimentos docentes e demais movimentos de lutas sociais, que historicamente compuseram a base do partido do presidente. Porém, fez exatamente o contrário, aprimorou o consenso através da cooptação de muitos militantes e intelectuais da educação, reafirmando as concepções conservadoras camufladas de humanistas.

As políticas educacionais do governo Lula, sintonizadas com as recomendações dos organismos multilaterais, estão centradas em três grandes eixos, que são:

- a) o problema do analfabetismo;
- b) a educação básica: o Brasil situa-se em um dos últimos lugares no mundo no que se refere aos índices de qualidade e oferta da educação formal;
- c) reforma da universidade brasileira: universidades públicas foram preteridas, com metas de privatizações internas e expansão de vagas sem expansão condizente de investimento, e incentivo às particulares, que crescem com recursos públicos (crescimento que ocorre nos números de matrículas e instituições, mas sem reflexos na melhoria da qualidade).

A educação básica no Brasil busca a universalização - o Educacenso apresenta acesso de

97% de crianças matriculadas, porém esse índice não está atrelado à permanência e ao número de saída dos estudantes (BRASIL, 2008c). Há a meta de universalização da educação básica, mas o número de escolas, de professores, as condições materiais e o próprio financiamento não estão sendo alterados significativamente para atingir a meta.

O FUNDEB tem sido indicado pelo governo como o elemento central da política educacional que irá permitir um salto de qualidade na educação, com a valorização do magistério, pela universalização da educação básica, entre outros elementos. Sem entrar na necessária crítica às políticas dos Fundos, indicamos que apesar do governo apontar o FUNDEB como uma superação positiva, Davies (2008) nos mostra que isso não ocorre de fato, sobretudo porque a arrecadação, os seus mecanismos e suas formas de redistribuição não são adequados para solucionar tais problemas. A criação de rubricas específicas de acordo com as políticas focais (rubrica para educação infantil, fundamental, médio, educação indígena, educação do campo, educação especial) demonstra uma concepção de fragmentação das ações educativas.

Quanto às políticas para a educação profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que elas seguiram durante parte significativa do governo Lula as mesmas concepções, tratando a integração do ensino médio e profissionalizante com uma visão reducionista de simultaneidade entre o ensino profissional e o ensino médio. Porém, nesta modalidade, no último período houve significativa mudança, sobretudo com a expansão de vagas da rede federal. Em muitos aspectos, porém, acompanhamos a continuidade da política do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação

por competências voltada para a empregabilidade, adequada aos princípios neoliberais³⁹.

Já o ensino superior é o que passou por maiores modificações e redirecionamento em seu percurso histórico. Lima (2007) chama a reforma universitária iniciada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e efetivada pelo governo Lula de "reforma universitária consentida"; Taffarel (2005) de "reforma fatiada", e o ANDES-SN de "contra-reforma", por compreender que as reformas costumam ter um caráter progressivo em relação ao objeto a que se referem, enquanto a proposta do governo é regressiva, de destruição de direitos conquistados. Esta reforma foi criada a partir de políticas educacionais⁴⁰ de desresponsabilização do Estado com a educação superior através da redução de verbas públicas e com estímulos ao empresariamento. A base da reforma que visa dar uma nova configuração ao oferecimento do ensino superior, como nos demais níveis, também este em consonância com as orientações dos organismos multilaterais.

Na Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe de 2008 (CRES 2008), convocada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), da UNESCO, que ocorreu em junho de 2008 em Cartagena de Índias, na Colômbia, com a representação oficial de governos de 34 países da América Latina e Caribe, fica evidente que a

³⁹ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) demonstra como essa continuidade de concepção, de ações e de políticas de educação profissionalizante ocorre em projetos como Proeja, Projovem, Escola de Fábrica, todos pautados nos princípios de inclusão social e alívio a pobreza. Enfatizam, porém, que houve avanços, sobretudo ao permitir a integração do ensino médio ao profissionalizante, ainda que com distorções e contradições. D último período, nós destacamos a ampliação da rede federal, mas às custas de uma mudança das instituições com a conformação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007), que passam a oferecer também cursos de formação de professores, compondo as instituições que viabilizarão a Política Nacional de Formação de Professores do MEC (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

⁴⁰ Para melhor compreensão, recomendamos verificar os quadros explicativos e comparativos sistematizados por Lima (2007, p. 137-144).

definição dos rumos da educação superior não deverá realizar-se livremente sob orientação dos povos do continente, mas sim sob as determinações oriundas das necessidades do capital. O objetivo declarado da reunião, que contou ainda com convidados de outros continentes, foi

analisar e deliberar sobre a realidade e necessidade de realizar mudanças estratégicas na Educação Superior da região, adequando-a aos desafios do compromisso social, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional. (BRASIL, 2008b).

Evidencia-se que se busca rever as funções e o papel exercido pela Educação Superior nos países da região (países periféricos do sistema mundial do capital), assim como o de suas instituições – mormente as universidades – em sua capacidade de atender demandas de conhecimento e formação advindas do processo de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico, de apoiar a construção da sustentabilidade social e econômica e promover a soberania nacional.

A intenção do MEC, que delegou ao CNE a condução da elaboração de documento para difundir as bases lançadas pela CRES 2008 para a Educação Superior na América Latina e Caribe, foi de encaminhar o debate para a posterior realização do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES). Além de mobilizar e buscar subsídios para os representantes brasileiros na Conferência Mundial de Educação Superior, buscou também elaborar documento preliminar sobre a educação superior para ser debatido na Conferência Nacional de Educação Superior, prevista para 2010, e posteriormente apoiar a revisão do Plano Nacional de Educação para o período 2011-2020. Até o momento, não se verifica em tais documentos uma preocupação maior em buscar equacionar as profundas desigualdades no oferecimento da educação superior para os povos do campo, o que de certo modo se explica pela generalidade dos documentos. Porém, avaliamos que no caso do Brasil, este é um problema a ser urgentemente

enfrentado, dado a grande dimensão e a importância do campo e as necessidades da população rural do país e a lacuna histórica na formação.

Todas as discussões realizadas no processo preparatório do FNES se pautam em proposições de alterações no sistema educacional, que no caso do Brasil, ainda não se constitui de fato como um sistema integrado de educação nos diferentes níveis e modalidades em âmbito nacional⁴¹, ficando ao encargo de programas, projetos, políticas públicas e de governos que na maioria das vezes não se integram entre os diferentes entes da federação.

Ainda analisando a educação superior, os dados não são nada animadores. Basta verificarmos o que demonstram os censos de educação superior no Brasil, disponíveis no sítio do MEC/INEP⁴² (BRASIL, 2009b).

Tabela 1 - Número de Instituições, por ano e dependência administrativa.

ANO	IES	PÚBLICAS	PRIVADAS
1980	882	200	682
1998	973	209	764
2007	2.281	249	2.032

Fonte: MEC/Inep.

Na Tabela 1, verificamos que as políticas para a educação superior impulsionadas nos últimos anos sob as orientações dos organismos multilaterais tem provocado o efeito por eles esperado. O crescimento das instituições públicas, no período de 1980 a 2007, é pouco significativo (24,5%) se comparado ao exuberante aumento no número de novas instituições privadas (197,9%). Se formos analisar o crescimento no período entre 1980 e 1998, que compreende 18 anos, verificamos que o crescimento das públicas é mínimo (4,5%), porém as instituições privadas também não apresentam crescimento expressivo (12%).

⁴¹ Sobre a discussão do sistema nacional de educação, ver Saviani (2008b; 2010).

⁴² Dados do Censo da Educação Superior de 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>, acessado em 23 de julho de 2009.

Porém, do período entre 1998 e 2007, que compreende metade do anterior (apenas nove anos), as mudanças são profundas. Enquanto as instituições públicas permanecem com baixo crescimento (19,1%), há uma explosão no número de instituições privadas novas (165,9%). Por estes dados, fica evidente o impacto das políticas de desresponsabilização do Estado e de redução da esfera pública, impulsionadas sobretudo a partir dos mandatos do governo de FHC.

Além do número de instituições, o número de novos cursos também foi impulsionado basicamente pelas instituições privadas.

Tabela 2 – Número de cursos oferecidos, por ano e instituição.

ANO	Nº DE CURSOS	PÚBLICAS	PRIVADAS
1984	3.806	1.737	2.069
2007	23.488	6.596	16.892

Fonte: MEC/Inep.

Verificamos, pelos dados da Tabela 2, que no período entre 1984 e 2007, houve um crescimento de 517,1% na oferta de cursos. Porém, novamente as instituições públicas sofreram um processo de estrangulamento pelas políticas do governo no período, com crescimento de 279,7%, enquanto que as instituições privadas aumentaram a oferta de cursos na ordem de 716,4%. Com estes índices, não é difícil imaginar a distribuição dos estudantes entre públicas e privadas.

Tabela 3 – Vagas, candidatos inscritos e número de ingressos, por tipo de instituição.

ANO	VAGAS		CANDIDATOS INSCRITOS		INGRESSOS	
	PÚBLICAS	PRIVADAS	PÚBLICAS	PRIVADAS	PÚBLICAS	PRIVADAS
1980	-	-	851.714	951.853	117.414	239.253
2007	329.260	2.494.682	2.290.490	2.901.270	298.491	1.183.464

Fonte: MEC/Inep.

Pelos dados da Tabela 3, verificamos que a disputa pelas vagas públicas é muito superior a das instituições

privadas. Porém, a maioria dos estudantes, sem possibilidade de estudar em instituições públicas (que majoritariamente são as de melhor qualidade), vê-se obrigada a recorrer às privadas. No período entre 1980 e 2007, o número de estudantes ingressantes no ensino superior público cresceu aproximadamente 154%, enquanto que no setor privado o crescimento foi de 394%. Com isso, as instituições particulares que já concentravam aproximadamente 67% dos estudantes, passam a concentrar praticamente 80% dos estudantes do ensino superior do Brasil.

A evolução da educação no marco privado fica demonstrada pelos números. Além disso, são 3.709.805 jovens fora da universidade, 71,45% dos jovens entre 18 e 24 anos não entram na universidade.

Outro elemento que toma conotação ainda mais dramática ao identificarmos o contingente imenso de jovens que não podem acessar a educação superior refere-se à falta de professores, sobretudo na educação básica. Os jovens que estão fora da educação superior poderiam estar sendo formados para suprir essa grave carência. Além do problema da falta de professores, há outros que se referem à formação de professores. Constatam-se nos próprios dados oficiais que somente 12% da formação docente está sob responsabilidade das Instituições Federais de Ensino Superior, aproximadamente 26% sob responsabilidade das Instituições Estaduais de Ensino Superior e a maioria absoluta na iniciativa privada.

O MEC estima, com base nos dados do Educacenso de 2007 (BRASIL, 2008c), que existe um déficit de professores que chega a um número que varia de 700 mil a 900 mil. Há ainda um grande contingente de professores atuando sem formação adequada (docente não possui nível superior na área em que atua). Destes, de 300 mil a 400 mil possuem licenciatura em área diferente daquela em que lecionam e outros 300 mil a 400 mil não têm curso superior. Mais 100 mil, aproximadamente, são graduados, mas não em cursos de formação de professores, e apesar de não terem licenciatura, atuam como professores na Educação Básica. No caso das escolas do campo, os dados

demonstram a urgência de se atacar os problemas na formação dos professores.

Podemos verificar pela Tabela 4⁴³ que as escolas do campo são as que contam, em todos os níveis da educação básica, com os professores com menor escolaridade.

Tabela 4 - Número de funções docentes por grau de formação e localização segundo o nível de ensino Brasil e Grandes Regiões - 2005

Região geográfica	Total		Funções Docentes por Grau de Formação (%)					
			Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1º a 4º								
Brasil	615.745	205.820	2.913	6.913	265.426	154.349	347.406	44.558
Norte	44.992	33.426	176	1.846	27.299	28.444	17.517	3.136
Nordeste	152.709	112.919	1.539	3.797	89.822	90.501	61.348	18.621
Sudeste	273.078	31.828	658	449	104.793	20.695	167.627	10.684
Sul	93.926	20.134	416	408	29.179	10.547	64.331	9.179
Centro-Oeste	51.040	7.513	124	413	14.333	4.162	36.583	2.938
Ensino Fundamental - 5º a 8º								
Brasil	742.285	106.534	93	187	92.569	49.728	649.623	56.619
Norte	44.974	15.658	4	60	9.914	9.830	35.056	5.768
Nordeste	185.657	50.956	66	57	49.227	29.664	136.364	21.235
Sudeste	335.726	16.214	16	14	17.633	4.686	318.077	11.514
Sul	117.254	17.879	1	22	8.845	3.224	108.408	14.633
Centro-Oeste	58.674	5.827	6	34	6.950	2.324	51.718	3.469
Ensino Médio								
Brasil	493.601	14.822	7	5	20.524	1.676	473.070	13.141
Norte	29.268	1.823	1	5	978	359	28.289	1.459
Nordeste	115.045	5.114	3	0	9.726	869	105.316	4.245
Sudeste	236.700	4.057	0	0	5.086	197	231.614	3.860
Sul	77.326	2.590	0	0	2.788	121	74.538	2.469
Centro-Oeste	35.262	1.238	3	0	1.946	130	33.313	1.108

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE.

Na Tabela 5⁴⁴, verificamos que a formação dos docentes vem melhorando, se consideradas as taxas por grau de formação. Há expressiva queda dos docentes que tem apenas formação no ensino fundamental, mas ainda persiste a elevada taxa de professores sem ensino superior, sobretudo no campo, e a diferença no grau de formação em relação ao urbano também persiste.

⁴³ Referência: BRASIL, Panorama da Educação do Campo, 2006a, p. 26.

⁴⁴ Referência: BRASIL, Panorama da Educação do Campo, 2006a, p. 26.

Tabela 5 - Taxa de docentes por grau de formação segundo o nível de atuação e localização - Brasil - 2002/2005

Nível de atuação / localização	Percentual de Docentes por grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental 1ª a 4ª						
Urbana	0,8	0,5	61,1	43,1	38,1	56,4
Rural	8,3	3,4	82,9	75,0	8,8	21,6
Ensino Fundamental 5ª a 8ª						
Urbana	0,2	0,0	20,7	12,5	79,1	87,5
Rural	0,8	0,2	56,8	46,7	42,4	53,1
Ensino Médio						
Urbana	0,1	0,0	10,4	4,2	89,5	95,8
Rural	0,2	0,0	21,8	11,3	78,0	88,7

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE.

Em se tratando de políticas públicas para resolver os problemas demonstrados pelos dados, o financiamento é essencial. E quanto aos investimentos, segundo João Carlos Teatini, diretor de Educação Básica da CAPES que, desde 2007, é o órgão responsável pelo fomento à formação de professores, o montante destinado à Política Nacional de Formação de Professores é em torno de R\$ 1 bilhão, incluindo recursos para programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) na área de formação. A CAPES utiliza-se para fomento e repasse dos recursos de alguns dos programas e linhas já existentes por ocasião do lançamento, ou em alguns casos por novos criados para este fim. Alguns deles são: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Observatório da Educação e o Mobilidade Acadêmica no Brasil, que pretende promover intercâmbio entre professores no campo da licenciatura, e intenciona suprir carências de estados onde há falta de mestres e doutores (TEATINI, 2009).

A Política Nacional de Formação de Professores, sancionada pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, se assenta sobre dois pilares. O primeiro é o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados e as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e o segundo são os fóruns permanentes estaduais de planejamento estratégico, no qual são definidas as necessidades de cada Unidade da Federação em termos de professores licenciados e as estratégias para suprir a

demanda. Porém, claramente orientada pela política dos organismos internacionais, vislumbra-se que sua efetivação está principalmente direcionada na modalidade Educação a Distância, com destaque à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e seus projetos. Aqui pode estar sendo acionada uma alternativa ilusória de que iremos redimir o país deste déficit histórico, em curto espaço de tempo com o ensino à distância. Porém, tal política demonstra-se eficiente em cumprir exigências de titulação e ranqueamento para cumprir determinações e exigências dos organismos multilaterais que comandam as políticas para a efetivação do processo de mundialização da educação.

Quanto à educação do campo, o Decreto 6.755 menciona em termos genéricos, junto ao conjunto de modalidades que tem constituído a política da SECAD, instituindo em seus parágrafos 3º e 11 a ampliação das oportunidades de formação e o apoio da CAPES na renovação de projetos pedagógicos.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2009)

Outra demonstração da ineficácia da ação do governo para resolver os problemas centrais que entravam o avanço da educação é que uma reivindicação que levou 182 anos para ser aprovada, que é um piso salarial, a lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público Lei N°. 11.738, de 16 de julho de 2008, está ameaçada pelo fato de que governantes entraram na Justiça para tentar provar

sua inconstitucionalidade e muitos não demonstram disposição para implementar a lei⁴⁵.

Vejamos na Tabela 6⁴⁶ as condições salariais no Brasil, com a diferença salarial entre os professores que atuam nas escolas urbanas e os que atuam nas escolas do campo, conforme dados do Panorama da Educação do Campo:

Tabela 6 - Salário médio dos professores por localização segundo o nível de atuação - Brasil - 2003

Nível de atuação	Salário médio (R\$)	
	Urbana	Rural
Ensino Fundamental		
- Séries iniciais	766,1	452,0
- Séries finais	907,0	558,6
Ensino Médio	1.059,4	1.077,4

Fonte: MEC/Inep - Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

Tabela elaborada por Inep/DTDIE.

Há outro conjunto de mudanças decorrentes dos ajustes indicados pelos organismos internacionais que vem alterando o marco regulatório da educação e ciência e tecnologia no país. A Lei de Inovação Tecnológica – Lei No. 10.973 de 2 de dezembro de 2004, regulamentada no dia 11 de outubro de 2005 pelo Decreto n. 5.563, é um exemplo disso. Outro exemplo é o REUNI, plano de expansão das IFES imposto pelo Decreto Nº. 6.096, de 24 de Abril de 2007. O REUNI é uma ação de coerção que

⁴⁵ Os governadores de cinco Estados ajuizaram uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167) no Supremo Tribunal Federal (STF) contra dispositivos da Lei federal 11.738, de 16 de julho 2008, que dentre outras providências estabelece um piso nacional para o salário do magistério. São eles: do Paraná, Roberto Requião; do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius; de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira; do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli; e do Ceará, Cid Gomes. Esses governadores disseram ter o apoio dos governos de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Disponível em:

<<https://www.pge.pb.gov.br/portal/noticias/governadores-contestam-constitucionalidade-de-lei-que-estabeleceu-piso-salarial-para-professores/>>, acessado em 21-11-2009.

⁴⁶ Referência: BRASIL, Panorama da Educação do Campo, 2006a, p. 28.

induziu os órgãos superiores das instituições a se comprometerem com expansões da ordem de 100% no número de ingressantes, e de 200% no das matrículas. Tais números estão por trás da “meta global”, anunciada logo no § 1º do Art. 1º: elevar, num prazo de cinco anos, a taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18.

Porém, para que se possam atingir tais metas com um padrão de qualidade referenciado nas necessidades sociais, é preciso recuperar o déficit histórico no que diz respeito a planejamento, infra-estrutura, pessoal e marco regulatório nas instituições públicas do Brasil, o que não está previsto. O REUNI trouxe ainda implicações nos currículos das universidades via Bacharelado Interdisciplinar e repercutirá, a curto e médio prazo, na formação da classe trabalhadora, com um aligeiramento e desqualificação da formação, ou como nos demonstra Frigotto (2000), uma formação para quem está sendo educado para o desemprego.

Se os dados da educação superior são alarmantes, não menos preocupantes são os da educação básica. A evolução dos níveis de escolaridade da população brasileira ainda é demasiado lenta para conseguir de fato “incluir” parcela significativa nas condições de acessarem o conhecimento sistematizado, que tem como necessidade ao menos saber ler e escrever.

Caso venhamos a considerar a situação do analfabetismo, os números são estarrecedores, principalmente no campo. A situação concreta da população do campo se expressa nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar. Verifica-se na Tabela 7⁴⁷ que, 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%, ou seja, o número absurdamente elevado de analfabetos na cidades torna-se estarrecedor no campo brasileiro, em um país que possui uma das maiores economias do mundo.

⁴⁷ Referência: MEC/INEP, Panorama da Educação do Campo, 2006, p.10.

Tabela 7- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio - Brasil e Grande Regiões - 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	29,8	25,8
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2003c) demonstrou que articulado ao problema do analfabetismo ocasionado pela falta de acesso às escolas, há outro tão grave ou mais: 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura e 52% demonstram profundas deficiências em matemática, o que denota que mesmo entre os que têm acesso à escola há um índice altíssimo de dificuldade de ensino-aprendizagem.

Conforme o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2006a), a educação para os povos do campo enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas, ou mesmo, a sua total ausência. Dentre as dificuldades apontadas em relação às escolas do campo, D'Agostini (2009) destaca: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar e precariedade das estradas; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e)

ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; h) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade - série; i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; j) políticas de nucleação das escolas com conseqüente fechamento de escolas no campo.

Além de tais condições, temos ainda o fato de que iniciativas educacionais que realmente buscam erradicar o analfabetismo e elevar a escolarização da população brasileira, e que contam inclusive com reconhecimento internacional, como as escolas itinerantes das áreas de reforma agrária, estão sendo atacadas e fechadas por governantes (como no caso do Rio Grande do Sul⁴⁸), ou como o corte no orçamento efetuado pelo Governo Federal no PRONERA, num claro desrespeito à legislação nacional.

Quanto ao PRONERA, este se constitui como o maior Programa de governo para a educação do campo. Das experiências realizadas a partir do PRONERA, em grande medida, é que se avançou na elaboração do que se constitui como educação do campo. Por isso, os cortes no orçamento do PRONERA demonstram os rumos prioritários das políticas do governo, uma vez que se analisado pelo número de pessoas alfabetizadas e com elevação de escolaridade, além de professores formados através do Programa, não restam dúvidas sobre sua importância.

Além da quantidade insuficiente de recursos, os repasses do governo são irregulares, o que dificulta a

⁴⁸ Em fevereiro de 2009, um Termo de Ajustamento de Conduta assinado anteriormente entre o Ministério Público Estadual e a Secretaria Estadual de Educação decretou o fechamento de todas as escolas itinerantes do Rio Grande do Sul, que funcionavam em acampamentos com turmas de educação infantil, ensino fundamental e de EJA (Educação de Jovens e Adultos). As Escolas Itinerantes são uma experiência pioneira do MST para garantir a educação escolar para as crianças e adolescentes dos seus acampamentos, amparada nos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002.

manutenção e continuidade das atividades pedagógicas, prejudicando o aprendizado. Vejamos na Tabela 8⁴⁹

Tabela 8 – Gasto (Direto e Transferência) com o PRONERA de 2004 a 2009

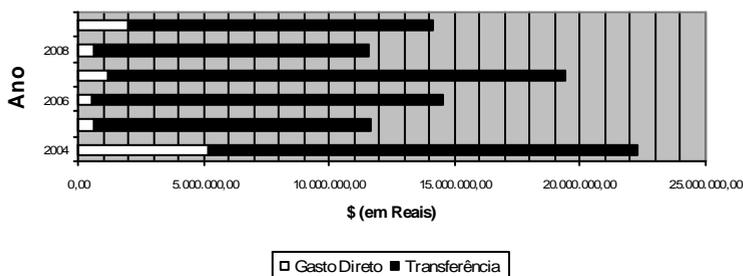
ANO	GASTO DIRETO	TRANSFERÊNCIA	TOTAL
2009	1.968.045,73	12.137.843,54	14.105.889,27
2008	664.738,80	10.916.756,03	11.581.494,83
2007	1.165.392,70	18.277.654,68	19.443.047,47
2006	563.367,24	13.947.337,53	14.510.704,77
2005	670.146,34	10.992.535,21	11.662.681,55
2004	5.221.692,03	17.040.610,60	22.262.302,63

Fonte: Portal da Transparência (www.portaltransparencia.gov.br)

No Gráfico 1 podemos visualizar melhor a irregularidade no volume de recursos gastos com o PRONERA anualmente.

⁴⁹ Para a elaboração da tabela, dada a dificuldade de acessar no próprio INCRA os dados do financiamento do PRONERA, recorremos ao Portal da Transparência. Porém, alguns esclarecimentos se fazem necessários: quando na busca utiliza-se o descritor “proner”, não aparecem todos os recursos, já que no Portal as informações não são unificadas por ano e programa, mas ano e ação (cada ação tem um código). Ações do PRONERA apresentam os códigos 8370 (que aparece apenas com descritor “proner”); 8643 e 8633. Por exemplo, se no ano de 2009 procurarmos pelo descritor “proner” aparece uma ação; se o descritor for “reforma agrária”, surgem diversas ações, dentre as quais três ligadas ao PRONERA. Portanto, os dados podem não ser completos, mas assim mesmo não devem estar longe do real.

Gráfico 1 - Gasto Direto e Transferência com o PRONERA de 2004 a 2009



Pelos dados do ano de 2008, o PRONERA foi responsável pela formação de 522.915 trabalhadores assentados nas áreas de reforma agrária. Naquele ano, 17.478 estavam em processo de educação formal pública, em 76 cursos pelo Brasil (MST, 2008). Assim mesmo, o governo anunciou cortes de 62% do orçamento do Programa, o que novamente reforça a perspectiva de que as ações governamentais são encaminhadas com o intuito de reduzir os conflitos, apenas atendendo as reivindicações quando há mobilização e pressão dos trabalhadores.

Os dados da realidade, não nos deixam margens para desvios teóricos, políticos ou ideológicos. A linha que está sendo exigida dos que se preocupam com a educação pública de qualidade socialmente referenciada, visando ampliar o conhecimento disponível à classe trabalhadora com a preocupação na elevação cultural da classe, permitindo alavancar os processos mais amplos das lutas sociais por emancipação a um patamar qualitativamente diferenciado, é de ruptura com as políticas privatistas, compensatórias, focais e assistencialistas.

Além do PRONERA, o governo mantém outras ações e programas que tratam da questão da formação e da educação no campo. Verificamos que tais ações e programas apresentam uma perspectiva fragmentária, não realizando em conjunto suas ações para potencializar um projeto de formação, senão que atendendo conforme as

pressões dos setores organizados. Além dos repasses de recursos para as entidades patronais e do agronegócio à título destas oferecerem capacitação para os trabalhadores (o que de fato não ocorre, conforme sistematicamente denunciam os trabalhadores), há programas dispersos em outros Ministérios que não o da educação, como é o caso do próprio PRONERA.

No MDA, além do PRONERA, há o PACTO - Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, que em parceria do INCRA com o CNPq, visa “repassar a agricultores familiares e assentados da reforma agrária conhecimentos de ciência e tecnologia sobre temas diversos, como, saúde, educação e produção” (BRASIL, 2010a). Apesar de não ser considerado estritamente um programa de educação, trata da formação técnico-científica dos trabalhadores.

No MEC, há outros programas que atuam no campo. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que visa apoiar “a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país”, para atender especificamente a formação de professores para a docência nas escolas do campo (BRASIL, 2010b); o ProJovem Campo - Saberes da Terra, que “oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental”, a gestão deste programa do MEC é da Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2010c); o Programa Escola Ativa, que “busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2010d); e Programa Brasil Alfabetizado, cuja ação desenvolve-se para a alfabetização de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2010e).

Verificamos que as áreas de ação e o público dos programas, em muitos casos, se sobrepõem, o que nos faz questionar o porquê de não se efetivar um processo de unificação na coordenação dos programas, com vistas a fortalecer a perspectiva de construção de um sistema nacional de educação que posteriormente permita eliminar

esses programas isolados. Em nossa análise, a resposta deve ser buscada no rumo mais geral das políticas do governo e de Estado no Brasil, que apontam para a ampliação de programas cada vez mais específicos para grupos focais, na perspectiva das políticas afirmativas ou na de redução de conflitos, como estratégia para a manutenção do pacto social do interesse do capital, que comanda o Estado em seu conjunto.

O Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo governo Federal em abril de 2007 exemplifica o que estamos falando. Lançado com o objetivo principal da melhoria da qualidade do ensino nas escolas de educação básica, aglutina uma série de ações e políticas já existentes anteriormente com algumas novas, porém, mantendo o caráter de fragmentação das ações. Segundo Saviani (2009) o PDE é um grande guarda-chuva que abarca praticamente todos os programas do MEC. Atualmente é possível encontrar 45 ações no site do MEC⁵⁰ que estão vinculadas ao PDE, que iniciam com o plano de metas Compromisso Todos pela Educação e algumas ações complementares como o programa Brasil Alfabetizado, a constituição dos IFETs, o REUNI e o Piso Nacional profissional do magistério.

As ações que incidem diretamente sobre a educação básica, entre outras de forma indireta, são: FUNDEB, PDE-IDEB, Piso do Magistério e Formação, complementados por programas de apoio como Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores, Inclusão Digital, Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo e PDE Escola.

As ações que contemplam a educação do campo mais diretamente estão localizadas na área de “alfabetização, educação continuada e diversidade”, com ações junto ao Programa Brasil Alfabetizado e ações de inclusão para educação indígena, comuna quilombola ou

⁵⁰ Verificação realizada em 07 de março de 2010.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=378>

assentamentos como “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos de acordo com as necessidades de cada um.

O próprio documento do PDE anuncia duas grandes necessidades: 1. o debate sobre o sistema nacional de educação e, 2. a meta de aumentar o investimento em educação de 4,3% do PIB para a ordem de 6 a 7%. Metas estas não atingidas até o momento, sendo a primeira a problemática principal da CONAE que se realizará no mês de abril/2010. É visível a defesa da municipalização da educação e por isso a discussão de territorialidade torna-se fundamental para estabelecer que o município é o território privilegiado para cuidar da educação e portanto os gestores municipais os responsáveis pela qualidade do ensino. Críticos da educação, como Saviani (2008b; 2009), por exemplo, evidenciam efeitos negativos da municipalização da educação. Pois os municípios apresentam insuficiências técnicas e financeiras, alto índice de desigualdade entre os municípios que pode agravar as deficiências educacionais no Brasil. Esses críticos propõem outro tipo de regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) que seja efetivo na construção compartilhada do sistema nacional de educação.

Entre as muitas críticas realizadas ao PDE ainda destaca-se que ele não é um plano de educação e sim um programa de metas sintonizado às exigências dos organismos multilaterais. E ainda que teoricamente o PDE deveria ser um desmembramento do PNE para possibilitar a sua efetivação, mas na realidade não há sintonia entre eles, pois o primeiro acaba retomando muitos dos pontos propostos pelo segundo porque não o levou em consideração na sua elaboração. Portanto o PDE não é um desmembramento do PNE e sim um programa de metas independentes, o que demonstra o jogo e a correlação de forças existentes nas formulações das políticas educacionais no Brasil.

Por isso, alertamos que os fatos atuais nos permitem questionar com quem estão sendo firmados os compromissos históricos da política pública educacional implementada no Brasil, quais são seus interesses

econômicos, políticos e ideológicos no enfrentamento da questão do desenvolvimento científico e tecnológico, da formação de professores e da qualidade da educação básica de um país que se quer soberano, o que significa para a classe trabalhadora a sua emancipação de classe.

Ou as enfrentamos com uma clara determinação de promover rupturas com o modo do capital organizar a produção da vida, rupturas violentas com a política neoliberal, que o Governo Lula, em seus dois mandatos, insistiu em implementar, política esta de caráter compensatório, focal e assistencialista, ou continuaremos com paliativos que comprometem não somente o futuro dos brasileiros, mas, no conjunto, genericamente, a própria existência da humanidade.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÃO E CONCRETUDE HISTÓRICA

A finalidade científica e política que perseguimos nos proíbe de dar uma definição acabada de um processo inacabado. Ela nos impõe observar todas as fases do fenômeno, de fazer aparecer as tendências progressistas e reacionárias, de revelar sua interação, de prever as diversas variantes do desenvolvimento ulterior e de encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ação. (TROTSKY, 2009)

A educação do campo tem tomado parte nos debates políticos nos últimos anos, impulsionada pelo protagonismo dos movimentos de lutas sociais no enfrentamento da ordem do capital, especialmente no campo, transcendendo a questão agrária e pensando um projeto de desenvolvimento para o conjunto do país. Além disso, pela ampliação dos conflitos sociais decorrentes da expansão da barbárie provocada pelo avanço do capitalismo.

Estamos considerando a educação do campo, para o presente estudo, em sua dimensão de crítica à educação existente para os povos do campo (portanto, com ênfase no debate político – políticas públicas) e em sua dimensão de renovação do debate pedagógico e educacional, e por isso avaliamos ser necessário realizar um breve histórico de seu surgimento e desenvolvimento.

Consideramos que toda e qualquer proposta teórica traz em si uma explicação da materialidade que a condiciona, e, além disso, os indícios da direção que busca dar ao agir humano. Assim, verificamos que ao privilegiar um determinado conjunto de termos, conceitos e categorias, a produção teórica acerca da educação do

campo indica além da tendência de seu desenvolvimento, os nexos com a realidade histórica e os projetos societários em disputa em seu interior.

Recuperando nossas indicações das conclusões de nosso estudo de mestrado (TITTON, 2006a), e concordando com Vendramini (2008, p. 4)

Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade.

Ao considerarmos a educação do campo em sua historicidade, verificamos que é um fato muito recente, sobretudo se comparada com a história da educação, por exemplo. Assim mesmo, em pouco mais de dez anos, conseguiu influenciar a construção de políticas públicas, a formulação teórica no campo da educação e a mobilização social acerca do debate de um projeto de educação junto a um projeto popular para o Brasil, o que é extremamente importante.

A educação do campo tem sua origem nas lutas sociais dos movimentos camponeses recentes, porém, como herdeira de um longo trajeto de lutas sociais no campo brasileiro. Segundo Caldart (2008a, p.69), educação do campo é

um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

A autora segue sua reflexão alertando que este conceito, ainda em construção, já está em disputa, exatamente por que o contexto histórico que ele visa ajudar a explicar conceitualmente é marcado por fortes contradições. Vejamos, então, esse movimento que o conceito busca apreender, e como ele tem se constituído.

A origem da educação do campo (do conceito e do movimento político) está vinculada à prática do Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, nos debates e articulações que tomaram como base sua existência. Ainda que em muitos momentos (e em praticamente todos os materiais acerca do tema) se diga que sua origem é mais ampla, tomamos como pressuposto que se não fosse pela experiência histórica do MST e sua capacidade de articulação com diversas organizações sociais e de enfrentamento ao Estado, o movimento real que está na base do conceito não teria existido, e com isso, não haveria *educação do campo*.

No final dos anos 1990, o MST, que já vinha desenvolvendo diversas experiências educacionais, engajase na construção de um movimento mais amplo pelo direito à educação aos povos do campo, que iria originar a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. A concepção deste movimento e do próprio conceito de educação do campo, porém, pressupõe um percurso histórico de lutas sociais que deve ser recuperado para dar inteligibilidade a este processo⁵¹.

O MST começa a se constituir no final dos anos 1970, num contexto histórico marcado pelo aprofundamento da crise estrutural do capital, que impunha um reordenamento das relações entre capital e trabalho em escala mundial, e com o agravamento da crise do regime ditatorial militar que se instalara no país em abril de 1964, sob contestação cada vez mais ampla dos setores populares e do movimento sindical da cidade e do campo.

Junto a um intenso processo de re-articulação das forças sociais subjugadas pelo golpe militar de 1964, no campo e na cidade, e com o agravamento das lutas no campo devido à imposição de um novo padrão de produção, com a expansão da Revolução Verde⁵², que

⁵¹ Apresentaremos no texto as linhas gerais e os aspectos que consideramos mais importantes do processo histórico, porém, sem a pretensão de esgotar essa discussão.

⁵² Impulsionado no pós-guerra, o processo de modernização conservadora da agricultura que ficou conhecido como *Revolução Verde* refere-se à criação e disseminação de novas práticas agrícolas, baseadas num modelo fundado na intensiva utilização de sementes melhoradas (particularmente sementes híbridas), insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização intensiva e diminuição do custo de manejo. Ainda que em muitos casos tenha

expulsou milhões de camponeses, novas lutas no campo prenunciavam novos movimentos de luta pela terra no Brasil⁵³.

Contando com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e em alguns casos dos sindicatos de trabalhadores rurais, as lideranças desses movimentos de lutas realizaram vários encontros regionais, que estão na origem do Encontro Nacional ocorrido em janeiro de 1984, no município de Cascavel, no Paraná, em que é fundado um movimento de luta pela terra de âmbito nacional, buscando aglutinar os trabalhadores na luta por reforma agrária e por mudanças sociais – o MST (MORISSAWA, 2001).

No momento de surgimento do MST, contudo, havia um amplo debate sobre o esgotamento das lutas pela terra, sobretudo com o avanço do capitalismo na agricultura, com o intenso processo de modernização conservadora do mundo agrário, com aumento da concentração de terra e de capital no campo. Alguns intelectuais progressistas também concordavam com tais prognósticos de declínio

aumentando a produtividade, produziu através do uso dos “pacotes tecnológicos”, com uso abusivo de agroquímicos, a degradação ambiental e cultural dos agricultores tradicionais. A justificativa ideológica utilizada para o avanço da Revolução Verde, que na verdade foi a introdução e/ou aprofundamento de uma nova fase de expansão do capital no campo, era de aumentar as produtividades agrícolas e resolver o problema da fome, sobretudo nos países do “Terceiro Mundo”. Porém, o que de fato ocorreu foi que, além de não resolver o problema da fome, aumentou a concentração fundiária, a dependência dos agricultores às indústrias de insumos e de sementes modificadas, alterando significativamente a cultura dos pequenos proprietários, com a perda de técnicas de produção e de cultivares que buscavam harmonizar a produção ao meio ambiente reduzindo os impactos da atividade agrícola. Embora tenha se iniciado no imediato pós-guerra, aproveitando-se dos avanços tecnológicos, o termo Revolução Verde somente foi difundido na década de 1970.

⁵³ Dentre as principais, destacamos: no Rio Grande do Sul, no município de Ronda Alta, em setembro de 1979, 110 famílias ocuparam as glebas Macali e Brilhante; em Campo Erê, Santa Catarina, em 1980, ocorre a ocupação da fazenda Burro Branco; no Paraná, mais de dez mil famílias, atingidas pela barragem de Itaipu, organizavam-se para exigir do Estado indenização e reassentamento; em São Paulo, ocorria a luta dos posseiros da fazenda Primavera, nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência; no Mato Grosso do Sul, nos municípios de Naviraí e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores rurais arrendatários lutavam pela permanência na terra (COLETTI, 2005).

histórico da luta pela terra no Brasil⁵⁴. Porém, o surgimento de movimentos cada vez mais fortes de lutas dos camponeses demonstrou que tais prognósticos não esgotavam as tendências postas no desenvolvimento do campo, talvez porque minimizassem a importância da luta dos camponeses, valorizando excessivamente uma leitura parcial e linear do desenvolvimento econômico.

Nesse período, o MST firma-se como um dos principais sujeitos coletivos que irão impulsionar as lutas no campo, com uma repercussão para além deste. A expressividade das ações, decorrente do conflito e do enfrentamento dos Sem Terra, ora com os proprietários de terra, ora com o próprio Estado⁵⁵, consolidaram o MST como força política e social destacada, em permanente movimento numa conjuntura política e econômica restritivas à organização dos trabalhadores, articulando uma série de reivindicações à luta pela terra.

Segundo Coletti (2005), o surgimento do MST deve-se, em parte, a uma reação ao próprio modelo de desenvolvimento capitalista da agricultura implantado durante o regime ditatorial militar e à concentração da propriedade da terra dele decorrente; e à absoluta ineficácia do Estatuto da Terra, no que se refere a uma política de distribuição de terras (ou seja, ineficácia da ação do Estado na resolução da questão social ligada à questão agrária). O autor indica que o crescimento do MST está ligado ao processo de expropriação e expulsão dos trabalhadores do campo, e da exclusão social de que foram vítimas quando se tornaram proletários rurais e/ou urbanos. Segundo este autor, no início dos anos 1980 o desemprego estava em alta, já que a economia brasileira estava mergulhada numa profunda recessão. Parte crescente dos trabalhadores que haviam migrado do campo para as cidades em busca de empregos encontrava-se na mais absoluta miséria, o que irá determinar um fato

⁵⁴ Como exemplo, podemos citar: PRADO JR., Caio. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1966.

⁵⁵ Como no caso das ocupações de terra, da construção de grandes acampamentos, marchas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, debates nas cidades com as organizações dos trabalhadores urbanos, etc.

histórico interessante relacionado às bases sociais do MST: não se compôs apenas com camponeses sem terra que viviam na zona rural, senão também com trabalhadores urbanos (muitos originários do campo), e com um contingente de trabalhadores assalariados do campo.

A política agrária vigente no período em que o MST se constituía e crescia em âmbito nacional estava demarcada no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do governo Sarney⁵⁶. O PNRA previa que o instrumento legal para a realização da reforma agrária seria o Estatuto da Terra⁵⁷, o que vinha sendo contestado fortemente pelos trabalhadores, por sua histórica ineficácia. Por seu turno, o MST em seu 1º Congresso Nacional demonstrou claramente seu desacordo com a política da Nova República de Sarney, aprovando uma série de propostas que deveriam ser assumidas pelo Movimento e trabalhadas na base: reforma agrária sob controle dos trabalhadores; desapropriação de todas as propriedades com área acima de 500 hectares⁵⁸; distribuição imediata de todas as terras em mãos dos estados e da União; expropriação das terras das multinacionais; extinção do Estatuto da Terra e criação de novas leis com a participação dos trabalhadores.

Em contrapartida ao processo intenso de debate e organização dos trabalhadores, os latifundiários e grandes proprietários de terras também buscaram organizar-se, e em 1985 criam a União Democrática Ruralista (UDR). Dentre suas questões programáticas, destacava-se a defesa

⁵⁶ O governo de José Sarney compreendeu o período entre março de 1985 a março de 1990. José Sarney, eleito vice-presidente, assumiu a Presidência da República devido à morte de Tancredo Neves antes da posse, presidente eleito por voto indireto.

⁵⁷ O Estatuto da Terra é a Lei n 4.504, de novembro de 1964, instituída pela ditadura militar. Determina em seu Artigo 2, §1 – A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e a cultivem.

⁵⁸ Hectare (ha): unidade de medida de superfícies agrárias que corresponde a 10.000m².

armada da propriedade da terra, criando milícias de jagunços, que intensificaram os assassinatos das lideranças camponesas⁵⁹.

Se por um lado a crise econômica iniciada na década de 1970 e que se estendeu pela década seguinte impulsionou o surgimento de organizações dos trabalhadores, por outro estimulou um processo de reestruturação no interior das classes dirigentes, com mudanças entre suas diferentes frações.

O MST por um lado e a UDR por outro acabaram politizando a luta pela terra no Brasil, no sentido de que as várias instâncias do aparelho de Estado - executivo, legislativo, judiciário - não podiam mais ignorar a existência de uma questão agrária no Brasil, geradora de conflitos e violência no campo, não resolvida até aquele momento⁶⁰. Os embates e conflitos estabelecidos demonstraram cabalmente que existiam distintos projetos de desenvolvimento para o campo em disputa, que expressavam pontos de vista de classes sociais distintas, o que se expressava para além da questão direta de disputa pela distribuição de terras, e no caso do projeto defendido pelo MST, reivindicava-se o atendimento aos direitos sociais dos povos do campo, tais como a educação.

⁵⁹ Para um acompanhamento, recomendamos ver a publicação anual da CPT *Conflitos no Campo no Brasil*. "Desde sua criação, em 1975, a Comissão Pastoral da Terra se defronta com a grave situação no campo brasileiro, onde os conflitos pela posse da terra geram a violência e a morte de trabalhadores rurais. Em 1985, como forma de denunciar esta realidade, os dados começaram a ser sistematizados e publicados. Desde então, todos os anos, a entidade publica a obra *Conflitos no Campo Brasil*. Em 2002, a CPT incluiu em sua documentação os conflitos gerados pelo uso da água. Neste mesmo ano, *Conflitos no Campo* foi reconhecido como publicação científica pelo Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT). A CPT, com este trabalho, tornou-se a única entidade a realizar tão ampla pesquisa da questão agrária em escala nacional." Disponível em <www.cptnac.com.br>, acessado em 13-02-2010.

⁶⁰ A presença tênue de um sindicalismo combatente no campo possivelmente contribuiu para que o MST conseguisse avançar na organização dos trabalhadores com um programa radicalizado, propondo mudanças de longo prazo, mas com ações de grande impacto que permitissem ao mesmo tempo tornar visível a necessidade de mudanças, e educando os trabalhadores no próprio processo de luta, pela formação política realizada na ação.

Na origem da preocupação do MST com a educação, segundo Caldart e Schwaab (1991) e Camini (2009), estavam as crianças que permaneciam longos períodos nos acampamentos junto aos seus pais, sem acesso à escola. Os próprios acampados organizavam-se para atender a necessidade de tratar da formação, organizando atividades educativas e culturais. Esse processo foi demonstrando a necessidade de lutar por escola para os assentados e acampados. Porém, como destacam as autoras, nem todos concordavam com a instalação de escolas, sobretudo nos acampamentos, pois pensavam que isto poderia atrapalhar a luta maior, pela conquista da terra, dificultando a mobilidade e a participação ativa nas atividades diárias da militância. Mas desde o início, nos primeiros acampamentos, ao organizarem-se, os acampados foram constituindo equipes também de educação, o que posteriormente originaria o Setor de Educação do MST⁶¹.

Entretanto, devido ao gigantesco contingente de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade que compunham a base do MST, e com seu crescimento e territorialização, o Movimento ampliou as reivindicações de educação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, e posteriormente, a educação em todos os níveis. O que exigiu além de um grande esforço organizativo, a ampliação das lutas sociais.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o MST seguiu pautando a necessidade de uma reforma agrária massiva, sob controle dos trabalhadores, porém, ampliando muito as articulações com outras organizações de trabalhadores, em nível nacional e internacional (sobretudo com a construção da Via Campesina). Com o recrudescimento das políticas fundadas no neoliberalismo, um dos poucos sujeitos coletivos que continuaram com uma política e prática de enfrentamento direto ao capital foi o MST⁶².

⁶¹ Não podemos aqui esgotar todo o rico processo histórico da educação no interior do MST. Por isso, recomendamos entre outros MST (2005); Caldart (2000, 2004); Camini (2009).

⁶² Segundo Coletti (2005, p.7) "Uma outra coisa importantíssima a ser analisada é a dificuldade que o discurso neoliberal tem de, no plano ideológico, desqualificar o MST, ao contrário do que ocorre em relação a

Nesse processo, e desde seu surgimento, o Movimento não restringiu suas reivindicações à conquista da terra, mas compreendeu e traduziu isso concretamente em suas lutas, que a necessidade é de conquista de condições dignas de vida para os trabalhadores, o que só é possível com uma transformação radical do modo de produção.

Porém, a estrutura fundiária brasileira, pilar de todo o processo histórico de desenvolvimento do país, para ser transformada exige uma articulação de forças que vai além dos povos que vivem no campo. Sua constituição histórica deixou marcas profundas tanto na dinâmica econômica, quanto no ideário da população em seu conjunto, que identifica o campo como lugar de pouco dinamismo sócio-econômico e, portanto, de difícil mudança.

A estrutura fundiária brasileira foi originada partindo da grande propriedade, o latifúndio, traço que cinco séculos depois ainda persiste. No Brasil, o próprio surgimento das atividades agrícolas, após a invasão portuguesa, está intimamente ligado ao processo de acumulação de riquezas pelas metrópoles europeias que permitiu a consolidação posterior do capitalismo. Como colônia de exploração da metrópole – Portugal – inicialmente serviu para a extração de riquezas nativas, e em seguida, para a produção de gêneros agrícolas e minerais para o mercado europeu, processo levado a cabo com o extermínio dos povos nativos.

A apropriação da terra se desenvolveu através do latifúndio monocultor, e a concentração fundiária era requisito para conquistar poder dentro da estrutura social do período colonial, e alonga-se até os dias atuais. Em grande medida, esta é a origem da morosidade e ineficácia das políticas agrárias no Brasil contemporâneo, que têm

determinados setores do movimento sindical representante dos trabalhadores em empresas privadas ou do funcionalismo público. E por que o discurso neoliberal tem dificuldades de desqualificar o MST? Nossa hipótese inicial é a de que o discurso neoliberal surge em países que já haviam resolvido a questão agrária, colocando-se contra, principalmente, o Estado de bem-estar social, assistencialista e, no caso brasileiro, cartorial. Como os sem-terra vivem à margem de qualquer Estado de bem-estar social, a única saída encontrada pelos governos neoliberais para desqualificá-los foi *criminalizar o MST*, atribuindo-lhe um papel de 'invasores de terra, fora da lei'."

acarretado as tensões entre camponeses e os grandes proprietários rurais.

Com o intenso processo de disputa entre as potências mercantis por ampliação de suas colônias e garantia de mercados, Portugal decidiu aumentar seu controle sobre as colônias pelo povoamento e exploração de modo mais efetivo, o que o fez pela produção da cana-de-açúcar. Para manter o controle sobre a colônia, a Coroa dividiu o território brasileiro em Capitânicas Hereditárias, que pertenciam à Coroa, mas ficavam sob controle irrestrito dos donatários, que tinham exclusividade de exploração. Posteriormente, a este regime acrescentou-se um novo sistema político-administrativo, denominado de Governo-Geral do Brasil, responsável por verificar a exploração das riquezas, cobrança de tributos, o cumprimento de normas da metrópole, etc.

As concessões de terras que até então ficavam ao encargo dos donatários, passa novamente à Coroa, porém se tornando alvo de favorecimento de pessoas ligadas ao Governador, surgindo os grandes latifundiários, que não precisavam mais explorar as terras para garantir sua posse. A grande propriedade fundiária formou as estruturas sociais, baseada na exploração do mono-cultivo para exportação, com a utilização do trabalho escravo – inicialmente as populações nativas (índios) e depois o negro traficado da África.

Com a independência do Brasil da metrópole portuguesa, em franca decadência no período, no ano de 1822, o processo de concessão de terras foi paralisado, surgindo uma nova fase na ocupação. Com a proibição internacional do tráfico negreiro e as revoltas cada vez mais intensas dos trabalhadores escravizados, que anunciavam o iminente fim (oficial, não real) da escravidão, foi criada a Lei de Terras, em 1850, para não permitir que os trabalhadores pudessem acessar livremente a terra, garantindo que sua propriedade permanecesse na mão dos grandes latifundiários.

Os intensos conflitos no campo foram sempre abafados pelo uso extremo da violência por parte dos proprietários latifundiários, traço que permanece, e que

marcou profundamente a construção das instituições do Estado brasileiro. O domínio da oligarquia agrária na política era praticamente inquestionável, somente abalado momentaneamente pelas convulsões sociais.

Porém, com o avanço do capitalismo em escala internacional, exigindo a ampliação do mercado mundial, e com a Proclamação da República, em 1889, o controle das terras vai assumindo importância ainda maior. No controle do Estado, os latifundiários mantiveram basicamente a mesma legislação de terras do Império. A maior diferenciação se deu no plano administrativo, passando para os estados e municípios do novo sistema federativo o controle de parte das terras devolutas⁶³ e minas. Intensifica-se a disputa pelo controle dos espaços geográficos de formação de suas cidades, vilas e povoados. Após esta mudança histórica, a União ficou responsável somente pela defesa das fronteiras e os denominados terrenos de marinha.

Desde então, a mudança mais significativa irá ocorrer no pós-1964, com o golpe militar que instaurou a ditadura e abortou o intenso processo de debates, mobilizações e ações populares em torno das mudanças necessárias que estavam sendo parcialmente atendidas nas Reformas de Base. O novo governo ditatorial editou o Estatuto da Terra para consolidar a regulamentação do uso e ocupação da terra. No Estatuto, foram admitidos alguns dos pontos que estavam fortemente calcados nas reivindicações dos trabalhadores do campo e da cidade, tais como a

⁶³ Segundo Lenza (2009), terras devolutas são as terras que dada a origem pública da propriedade fundiária no Brasil, pertencem ao Estado - sem estarem aplicadas a qualquer uso público - porque nem foram trespassadas do Poder Público aos particulares, ou, se o foram, caíram em comisso, nem se integraram no domínio privado por algum título legítimo. Sua origem: Com a descoberta do Brasil, todo o território passou a integrar o domínio da Coroa Portuguesa. Destas terras, largos tratos foram trespassados aos colonizadores, mediante as chamadas concessões de sesmarias e cartas de data, com a obrigação, aos donatários, de medi-las, demarcá-las e cultivá-las, sob pena de comisso (reversão das terras à Coroa). As terras que não foram trespassadas, assim como as que caíram em comisso, se não ingressaram no domínio privado por algum título legítimo e não receberam destinação pública, constituem as terras devolutas que, com a independência do Brasil, passaram a integrar o domínio imobiliário do Estado brasileiro.

desapropriação das terras improdutivas, a eliminação dos latifúndios improdutivos e do minifúndio antieconômico, promoção do homem rural através das reformas e ajustes nas estruturas produtivas.

Porém, apenas no plano formal esses aspectos foram admitidos, já que depois de mais de quatro décadas do Estatuto da Terra, pouco mudou na estrutura agrária do Brasil. A desapropriação da terra por interesse social praticamente não ocorreu durante o período da ditadura, e mesmo sob o Plano Nacional de Reforma Agrária do governo Sarney, pouco avanço houve.

Com a nova Constituição de 1988, aprovada sob intensa disputa dos movimentos sociais e os ruralistas articulados com uma poderosa bancada legislativa, a questão agrária verificou uma alteração em suas possibilidades de resolução, sobretudo pela demarcação mais incisiva da necessidade da propriedade da terra estar submetida ao cumprimento de uma função social: ser produtiva⁶⁴. Porém, caso não cumpra sua função, para que seja desapropriada a terra, estipula o pagamento prévio das indenizações. Entretanto, reconhece-se que houve avanços em alguns pontos, como a função social da propriedade, demarcação de terras públicas, reavaliação de todos os incentivos fiscais, demarcação de terras de remanescentes de quilombos e indígenas, dentre outros aspectos. É importante destacar que neste último período o MST já articulava lutas sociais com um contingente crescente de pessoas.

Atualmente, a estrutura fundiária da terra sofre mudanças determinadas por um lado pelo avanço do capitalismo agrário, sobretudo vinculado aos setores de mono-cultivo para exportação, que concentra terras; por outro, pelas lutas sociais dos camponeses, que impulsiona desapropriações e assentamentos, mormente em terras do Estado, porém, em uma proporção mínima quando

⁶⁴ O problema, nesse caso, está em não fixar exatamente o que deve ser entendido por propriedade produtiva e improdutiva, o que agrava a dificuldade de dar seguimento às desapropriações, gerando uma infinidade de ações judiciais.

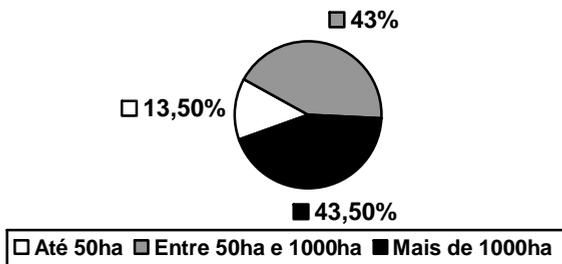
comparado com o total de terras, e sem afetar a estrutura significativamente. Conta-se ainda o avanço do capital financeiro, e em muitos casos, a compra de grandes extensões de terras por parte de conglomerados industriais para especulação. Segundo o cadastro de imóveis rurais do INCRA, no Brasil, mais de 4 milhões de hectares pertencem a empresas estrangeiras⁶⁵.

Pelos dados do INCRA, é possível visualizar a extrema desigualdade da estrutura fundiária brasileira: 82,6% dos estabelecimentos possuem menos de 50 hectares e perfazem apenas 13,5% da área total; destes 53,7% possuem menos de 10 ha, caracterizando-se como minifúndios. As propriedades com área entre 50 e 1.000 ha perfazem um total de 16,6% dos estabelecimentos, ocupando área de 43% do total. Acima de 1.000 ha, o número de estabelecimentos é de apenas 0,8%, (2.174 estabelecimentos), entretanto, a área atinge 43,5% do total, demonstrando a absurda concentração fundiária.

Segundo o IBGE, no que se refere à utilização das terras no Brasil, apenas 11% destinam-se as culturas anuais; as culturas permanentes ocupam 3% das áreas; e as pastagens atingem 48% destas terras. O Gráfico 2 demonstra a concentração, em relação à proporção de terras ocupadas segundo o tamanho das propriedades, e fica evidente que a maior parte das terras está nas mãos de poucos proprietários de grandes extensões:

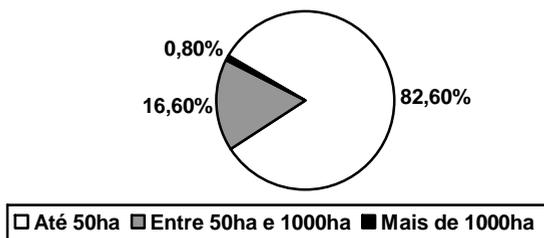
⁶⁵ Verificação realizada em < <http://www.incra.gov.br/>>, em 13-12-2009.

Gráfico 2 - Estrutura fundiária brasileira - proporção de ocupação de terras segundo o tamanho do estabelecimento- 2008



O Gráfico 3 contrasta com o Gráfico 2 explicitando que ainda que o número de propriedades com menos de 50ha seja infinitamente maior, o percentual de terras que ocupa é muito menor, dando visibilidade à desigualdade:

Gráfico 3 - Proporção sobre o número de estabelecimentos, segundo o tamanho da propriedade - 2008



Na Tabela 9, vemos a evolução da concentração de terras desde a década de 1950 até 1990, com os dados do Censo Agropecuário de 1995/1996:

Tabela 9 - Brasil: Concentração de área - estabelecimentos e área por grupos de área total

Grupos de área	1950		1960		1970		1975		1980		1985		1995/96	
	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha	Informantes	Mil ha
Menos de 10	702.241	2.980	1.476.729	5.246	2.519.526	9.053	2.074.899	3.953	9.094	3.064.822	9.937	2.462.374	2.882	
Menos de 1	59.094	29	133.298	104	396.946	236	460.311	282	290	637.311	364	612.032	281	
1 a 99999 de 2	112.994	154	376.498	300	489.662	639	636.961	736	707	616.618	833	401.238	637	
2 a 99999 de 5	296.588	971	611.055	2.910	914.034	3.083	900.688	3.040	2.943	1.043.185	3.347	796.784	1.544	
5 a 99999 de 10	249.875	1.833	466.931	3.342	719.383	5.188	890.130	4.936	5.074	787.323	5.441	622.390	4.421	
10 a 99999 de 100	1.022.742	34.237	1.469.179	44.767	1.954.384	69.069	1.999.154	69.172	64.934	2.160.346	69.565	1.946.467	62.694	
10 a 99999 de 20	349.094	4.842	629.972	7.431	759.438	19.743	732.096	19.246	19.731	916.029	11.239	791.417	9.789	
20 a 99999 de 50	473.399	14.767	636.241	19.692	924.094	25.426	911.895	25.144	26.296	997.491	28.116	914.895	24.439	
50 a 99999 de 100	299.328	14.618	254.865	17.733	341.836	23.962	354.059	23.783	27.358	437.836	36.149	460.375	27.956	
100 a 99999 de 1.000	242.406	69.246	277.693	75.756	444.745	169.743	449.179	115.323	126.799	567.434	174.433	469.964	123.542	
100 a 99999 de 200	122.833	17.977	142.857	19.990	215.326	29.799	236.941	31.887	34.972	283.084	37.463	246.314	38.919	
200 a 99999 de 500	87.528	38.816	100.946	39.447	151.513	46.939	199.738	49.222	59.665	174.798	63.072	163.242	69.436	
500 a 99999 de 1.000	33.126	22.266	24.999	23.619	47.992	33.096	52.493	36.233	40.139	59.999	48.939	59.497	49.095	
1.000 a 99999 de 10.000	29.317	97.783	69.296	69.296	36.406	99.899	39.649	99.447	49.296	109.296	49.374	109.171		
1.000 a 99999 de 2.000	15.773	21.761	15.351	20.952	21.491	29.299	24.114	33.917	37.036	29.099	29.594	38.969		
2.000 a 99999 de 5.000	9.379	25.184	9.277	24.491	11.372	33.483	12.596	39.918	43.487	45.099	46.924	44.978		
5.000 a 99999 de 10.000	2.175	14.798	2.636	13.823	2.581	17.395	2.937	19.939	24.654	3.538	23.999	24.997		
10.000 e mais	1.473	42.977	1.891	36.477	1.499	36.199	1.929	46.952	2.966	69.099	2.326	2.194		
100.000 a 99999 de 100.000	1.416	39.297	1.695	31.136	1.416	29.143	1.771	36.291	2.962	46.299	2.096	42.242		
100.000 e mais	68	11.699	26	5.243	32	7.046	49	12.631	62	11.299	69	12.073		
Sem declaração	384	4.817	4.817	18.372	4.817	4.817	4.817	4.817	4.817	4.817	4.817	4.817	21.891	

Fonte: IBGE - Censo Agropecuario 1995/96.

Elaboração: Secretaria de Políticas Agrícolas-SEPA/DA.

Mesmo ocupando aproximadamente uma décima parte das terras, a agricultura familiar é responsável pela produção da maior parte dos alimentos, o que demonstra cabalmente que os índices de produtividade são maiores na agricultura familiar em comparação com o latifúndio, além de parte dos latifúndios serem improdutivos. Outro fato é que a agricultura moderna conhecida pelo nome de agronegócio, baseada na produção monocultora de larga escala, e que é o setor de avanço do capital no campo, tem como interesse central a produção e valorização do capital, e não necessariamente de produtos que sejam necessários para a melhoria das condições de vida da população.

Dados da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) indicam que 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros são provenientes da agricultura familiar. Com dados de 2005, mostra-se que são provenientes da agricultura familiar: 82,8% da produção de mandioca; 59% da produção de suínos; 58,9% do feijão; 55,4% do leite; 47,9% das aves; 43,1% do milho; 41,3% do arroz; e 28,4% da soja.

Em relação à ociosidade, a região Norte chega a 65,8% do total de terras, e destas, quase sua totalidade é de latifúndios (88,4%). Na região Nordeste 54,4% das terras estão ociosas, sendo que 85,9% são latifúndios. Na região Centro-Oeste a ociosidade é de 42,6%, e destes, 95,5% são latifúndios. Na região Sudeste 21,1% das terras é ocioso, e destes 84% são latifúndios. E no Sul a ociosidade da terra atinge 15,2%, e deste os latifúndios são 74,1%. Com estes níveis de ocupação e concentração, não é de estranhar que os conflitos no campo venham se intensificando.

Segundo dados da CPT, podemos verificar essa tendência de agravamento dos conflitos agrários. Vejamos os dados de 2009:

Os totais do período, para o Brasil, apresentam uma diminuição nos números de conflitos – 942 em 2008, 731 em 2009. Já o número de ocupações se manteve praticamente estável: 232 em 2008, 231 em 2009; o de acampamentos apresentou redução, de 37 para 32. Houve

um declínio no número de expulsões, de 1.612 para 1.321, mas, em contrapartida, a ação do Estado aumentou em 16,6 % o número de despejos: 9.226 em 2009, 7.913 em 2008. Este número é maior que o total de despejos de todo o ano de 2008, 9.077.

O número de assassinatos é de 20, no mesmo período dos dois anos (não estão incluídos em 2009, os cinco sem-terra assassinados em Pernambuco, ainda no primeiro semestre, pois está em investigação). Esse dado indica um aumento da violência: em 2008, a cada 47 conflitos houve um assassinato, já, em 2009, ocorreu um assassinato a cada 36,5 conflitos. As tentativas de assassinato passaram de 36 em 2008, para 52 em 2009. O número de ameaçados de morte teve um leve recuo, de 64 para 62, e o de presos um pequeno aumento, de 154 para 156. Já o que mais se destaca é em relação ao número de torturas que disparou de 3 em 2008, para 20 em 2009, enquanto o de pessoas agredidas recuou de 675 para 241. O trabalho escravo também apresentou números menores, tanto de ocorrências - 222 em 2008, 179 em 2009 - quanto de trabalhadores em situação de escravidão - 5.911 em 2008, 5.027 em 2009 - e de libertados, 4.259 em 2008 e 3.335 em 2009. Mas é de se ressaltar que ele está presente em 18 estados da federação, em todos os das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Em 2009, o número de menores em situações de trabalho escravo cresceu de 83 para 106. (CPT, 2010)⁶⁶.

É importante observar que os dados demonstram claramente em qual realidade os movimentos sociais estão articulando sua ação, organizando coletivos, reivindicando mudanças, educando os trabalhadores nas lutas sociais. Se acompanharmos a progressão da ação do Estado, dificilmente sustentam-se as teses que o veem como um ente para a mediação dos conflitos sociais buscando atender as expectativas de todos. Os dados da CPT demonstram que a participação do Estado é incisiva na defesa dos interesses dos proprietários dos latifúndios. Obviamente, como já abordamos no Capítulo I, a

⁶⁶ Comissão Pastoral da Terra, disponível em <<http://www.cptnac.com.br/?system=news&action=read&id=3497&eid=6>>, acesso em 13-01-2010.

correlação de forças na luta de classes pode arrancar conquistas do Estado, e os grupos que governam também influem fortemente em sua ação.

Há no imaginário social uma tese de que os conflitos agrários fazem parte do atraso do mundo rural, como resquícios de um período fadado a desaparecer com a modernização do campo. Segundo este ponto de vista, que também é compartilhado pela burguesia agrária e pelas oligarquias latifundiárias, as regiões de maior modernização da agricultura estariam imunes aos conflitos próprios das regiões de pobreza extremada, atrasadas. Porém, não é isso que os dados apontam.

O que mais chama a atenção nos números que ora a CPT divulga é que a região Sudeste, a mais industrializada e desenvolvida do país, foi onde o número de conflitos e de violência no campo mais aumentou, em relação a igual período de 2008. O número total de conflitos - por terra, água, trabalhistas - teve um aumento de 31%, passou de 126, envolvendo 104.071 pessoas, em 2008, para 165 em 2009, envolvendo 112.796 pessoas. Só os conflitos por terra tiveram um crescimento de 81%, 80 em 2008, 145 em 2009. Numa tendência inversa ao restante do país a região apresentou crescimento no número de ocupações, de 56 para 95, e no número de acampamentos que triplicou, de 2 para 6.

Em relação à violência contra os trabalhadores do campo, os dados mostram crescimento de 200% tanto no número de assassinatos quanto no de ameaças de morte (nenhum em 2008, 2 em 2009). As tentativas de assassinato apresentaram crescimento de 600% (1 em 2008; 7 em 2009). O número de presos saltou de 3 para 42 (1300%!). Só houve queda no número de pessoas agredidas, de 119 em 2008, para 5 em 2009 (-96%). Cresceu o número de famílias expulsas pelo poder privado (ação do próprio fazendeiro), passou de 49 para 63, e o de famílias despejadas quase dobrou, 1.472 em 2008, 2.648 em 2009. Em relação ao trabalho escravo, o número de ocorrências diminuiu de 17, em 2008, para 15 em 2009, mas o número de trabalhadores em situação de escravidão quase triplicou. Passou de 444, em 2008, para 1.207 em 2009. Na região ocorreram 36,2% de todos os resgates de trabalhadores escravos neste período.

(...)

O Sul foi a região que apresentou o maior número de casos de tortura, 14 dos 20 registrados em todo o Brasil. Todos eles no Rio Grande do Sul. Também houve um aumento significativo no número de ocorrências de trabalho escravo. Foram 21 ocorrências em 2009, 14 em 2008.

O que os números mostram é que cresce a pressão e a violência contra os trabalhadores, sobretudo na região mais desenvolvida, o Sudeste, e onde cresce mais rapidamente o agronegócio, o Centro-Oeste. Mostram também que os movimentos do campo não estão mortos. O que os números não mostram é a agressão simbólica cada vez maior sobre os trabalhadores e seus movimentos, praticada pelos meios de comunicação a serviço do agronegócio. (CPT, 2010, grifos no original).

Outro tema polêmico, que vem suscitando debate, refere-se à relação entre a população rural e urbana e os mecanismos e instrumentos para determinar quais contingentes pertencem ao urbano ou ao rural. As estatísticas mostram uma população urbana bem superior à rural – números estes que servem de argumento aos conservadores no que diz respeito à falta de importância da reforma agrária. Porém, há estudos que tem demonstrado que a depender dos critérios utilizados para determinar a inclusão em um ou outro grupo, as alterações são substanciais. O IBGE, nos censos, utiliza como critério a delimitação administrativa em *zona rural* e *zona urbana*, e cada um dos municípios tem autonomia para demarcá-las como tal, sem critérios plausíveis, no mais das vezes (ROCHA, 2010).

Para efeitos analíticos, não se deveriam considerar urbanos os habitantes de municípios pequenos demais, com menos de 20 mil habitantes. Por tal convenção, que vem sendo usada desde os anos 1950, seria rural a população dos 4.024 municípios que tinham menos de 20 mil habitantes em 2000, o que por si só já derrubaria o grau de urbanização do Brasil para 70%.

A grande vantagem desse critério é a simplicidade. Todavia, há municípios com menos de 20 mil habitantes que têm altas densidades demográficas, e uma parte deles pertence

a regiões metropolitanas e outras aglomerações. Dois indicadores dos que melhor caracterizam o fenômeno urbano. Ou seja, para que a análise da configuração territorial possa de fato evitar a ilusão imposta pela norma legal, é preciso combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e sua localização. Não há habitantes mais urbanos do que os residentes nas 12 aglomerações metropolitanas, nas 37 demais aglomerações e nos outros 77 centros urbanos identificados pela pesquisa que juntou excelentes equipes do IPEA, do IBGE e da Unicamp (Nesur) para produzir a Série Caracterização e Tendências da Rede Urbana do Brasil (1999 e 2002). Nessa teia urbana, formada pelos 455 municípios dos três tipos de concentração, estavam 57% da população em 2000. Esse é o Brasil inequivocamente urbano.

O problema, então, é distinguir entre os restantes 5.052 municípios existentes em 2000 aqueles que não poderiam ser considerados urbanos dos que se encontravam no “meio-de-campo”, em situação ambivalente. (VEIGA, 2004, p. 7, grifos no original).

Buscamos evidenciar, com esta citação, que para além dos percentuais, o que existe é uma dificuldade de definir o que de fato possa ser determinado como urbano e rural. Claro está que isto move a percepção de que majoritariamente a população brasileira é urbana, sobretudo se considerarmos que a relação de produção da vida da maioria dos moradores dos pequenos municípios e vilarejos é diretamente com o mundo agrícola.

Assim, se para as elites brasileiras a questão agrária tende a resolver-se à medida que o capital penetre na produção agrícola, tratando a miséria no campo como resíduo e os camponeses como classe em extinção, para os movimentos sociais a perspectiva de resolução está fundada na construção de uma aliança operário-camponesa pelas reivindicações de condições dignas de existência, iniciando-se, no caso da questão agrária, pela redistribuição da terra.

Se em um primeiro momento esta reivindicação não se opõe à propriedade privada, tendo como perspectiva de realização a radicalização da democracia através das

mobilizações e da organização dos trabalhadores, ainda assim pode impulsionar processos mais amplos de lutas pela superação da propriedade privada ao constituir novos sujeitos coletivos classistas com base na auto-organização. Para estes coletivos, a educação assume importância crescente conforme aumenta a pressão da correlação de forças desigual na luta de classes, exigindo-se a ampliação de referências que permitam uma leitura correta da realidade, e isso faz com que tenham um projeto de educação de seu interesse, que vá para além das questões instrumentais da educação formal. Porém, as oligarquias rurais e a burguesia agrária também têm seus projetos de educação para os povos do campo. Ao considerarmos a história da educação dos povos do campo no Brasil, torna-se mais clara esta cisão entre distintos projetos e os interesses em disputa nas lutas sociais do campo.

Somente tardiamente a educação dos povos do campo tornou-se preocupação para o Estado. A compreensão das elites dirigentes era de que para o trabalho no campo não era necessário dispêndios com formação, vez que para o tipo de atividade a ser desenvolvida ler e escrever não eram uma necessidade. Com as mudanças nas condições de produção no campo, com o aumento da aplicação de insumos industrializados e de tecnologia, o aumento de instrução dos trabalhadores passa a ser uma necessidade, e a educação formal passa a ser projetada para o campo, mas o pensamento que serve por base permanece o mesmo: educação apenas na medida do necessário para a produção, ou seja, apenas as primeiras letras⁶⁷. Calazans (1993), em estudo sobre a trajetória da educação no meio rural no período de 1930 a 1980, afirma que foi somente na primeira metade do século XX que o ensino regular foi implantado, destacando que as escolas no meio rural serão implementadas de forma precária, descontínua e tardia. Quanto à organização das escolas no campo, a autora destaca que

⁶⁷ Para um histórico da educação para os povos do campo na legislação, verificar o roteiro evidenciado no parecer da relatora das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (BRASIL, 2003a). Ver também Damasceno e Therrien (1993).

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política; país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república. (CALAZANS, 1993, p. 17)

Durante as décadas de 1930 a 1950 são implantados diversos programas de educação no meio rural, mormente para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, segundo Calazans (1993), tais programas eram basicamente “pacotes” prontos e acabados, elaborados sem considerar a dinâmica sócio-econômica do campo e o modo de vida dos camponeses, e tinham como pressuposto que o homem rural era atrasado culturalmente, e portanto, deveria ter seus costumes e seu modo de vida mudados pela inserção destes programas. Tal concepção chocava-se com as expectativas dos camponeses, sobretudo os que já tinham algum nível de organização política, o que acabava por ampliar conflitos. Segundo a autora, é possível apreender um processo de

resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas “populações-alvo” e, também, com essa memória, matéria-prima de uma história não-oficial, que mantém a identidade periférica de grupos constantemente manipulados para empreendimentos cujos objetivos lhes escapam inteiramente. (CALAZANS, 1993, p. 28)

No período seguinte, a alteração central no campo, como já alertamos anteriormente, será o processo de implementação da Revolução Verde, que consigo trouxe a expansão da preocupação oficial da educação no campo apenas pelas séries iniciais para a educação técnica. Nesse período, com maior ênfase a partir da década de 1960, os novos programas oficiais para o campo, na esteira do processo de modernização conservadora, irão sofrer a influência dos acordos realizados com os Estados Unidos, que segundo Calazans (1993, p. 29), “passam a se interessar prioritariamente por desenvolver programas de

ajuda financeira e assistência técnica na América Latina” ampliando a dependência dos países da região.

O que ficou evidente com o conjunto de programas e ações do Estado para a educação no campo no período é que o centro da preocupação não era com a formação dos camponeses, senão em garantir a força de trabalho com a qualificação necessária (e nada além dela) para a reprodução ampliada do capital no campo. Não podemos esquecer que o aumento da influência norte-americana no Brasil estava articulado a um triplo movimento: ao processo de expansão da agricultura baseada nos pacotes tecnológicos produzidos por empresas multinacionais, aumentando a dependência dos países periféricos; à intensificação das lutas sociais na América Latina, com o exemplo vitorioso da Revolução Cubana animando as lutas por emancipação; e pelo ciclo expansivo do capital financeiro no campo, sobretudo do capital fictício originado na especulação. Com o golpe de Estado que instituiu a ditadura militar-civil, a influência do receituário dos Estados Unidos irá crescer, tanto na modernização conservadora do campo, quanto nos projetos educacionais correlatos. A esta educação para os povos do campo denominou-se de educação rural e o movimento pedagógico a ela inerente de ruralismo pedagógico.

Porém, se por um lado avançava a influência do capitalismo no campo nos programas educacionais oficiais, o período foi de intensa mobilização dos trabalhadores, sobretudo articulados nas Ligas Camponesas, nas ULTABs e outras organizações de trabalhadores, e no campo educacional contavam com o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire. Estas experiências, porém, foram perseguidas e reprimidas até a extinção pela ditadura. Entretanto, posteriormente terão forte influência nos movimentos de construção da educação nos

movimentos sociais⁶⁸, como o MST e, posteriormente, na construção conceitual da educação do campo⁶⁹.

No entanto, vale destacar novamente que com a reorganização dos trabalhadores que pôs fim à ditadura, o MST será o principal sujeito coletivo que irá promover o resgate das experiências anteriores para realizar uma nova síntese, impulsionando as lutas sociais pela superação da situação de barbárie crescente no campo e na cidade. Das lutas empreendidas e das experiências anteriores, o MST irá elaborar uma concepção de formação dos trabalhadores vinculada a uma concepção de educação que inclui a educação escolar e formação política, mas não se restringe a elas, pensando-as como formação humana para a emancipação⁷⁰. Por isso, destaca que as lutas sociais são um processo de permanente formação, em que a educação tem relevância central, visto que é necessário uma correta leitura das contradições colocadas nestas lutas para poder conscientemente impulsionar uma dada perspectiva de projeto histórico.

Ao longo das intensas lutas sociais vivenciadas pelos sujeitos que compõe o MST, sempre esteve presente a preocupação com a educação, tanto quanto em seu sentido restrito, de educação escolar para as crianças e, posteriormente, aos jovens e adultos, quanto com o sentido educativo das lutas sociais, com a formação política e a educação em novas relações na convivência social. Nesta necessidade prática, que permite posteriormente a teorização, é que se assentam as bases da educação do campo. Porém, se sua gênese é marcada pelas lutas sociais dos trabalhadores Sem Terra, seu desenvolvimento desde muito cedo foi marcado por contradições advindas tanto da própria prática dos sujeitos que a compõe, quanto das relações que o movimento foi construindo com outros sujeitos políticos coletivos.

⁶⁸ Para um aprofundamento acerca da educação popular, suas diferentes compreensões e sua trajetória, recomendamos o estudo de Paludo (2001).

⁶⁹ D'Agostini (2009) demonstra que a educação do MST é herdeira da Educação Popular, dentre outras vertentes educacionais e pedagógicas. Podemos afirmar que a educação do campo também.

⁷⁰ Ver, por exemplo, o Caderno de Educação nº 8. (MST, 2005, pp.159-179)

No Caderno Número 1 (um) da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, há um breve histórico da constituição do movimento que deu nome à coleção. Após a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST em parceria com a UnB, a CNBB, a UNESCO e o UNICEF, essas organizações decidiram ampliar o trabalho desenvolvido, e posteriormente organizaram a Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que posteriormente se transformaria numa Articulação Nacional.

No texto base para a Conferência (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999) aparecem formulados os principais conceitos e ideias que darão força para o subseqüente desenvolvimento da educação do campo. Todavia, como bem lembra Caldart (2008b), a educação do campo não surge como um movimento pedagógico na acepção clássica do termo, nem como uma proposta educacional, senão inicialmente como crítica à educação e à escola existente (ou a falta dela) para os povos do campo. No texto base, depois de anunciar que a intenção com a realização da Conferência era recolocar na pauta política nacional “o rural, e a educação que a ele se vincula” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.22), e de indicar que o desafio histórico a que estavam dispendo-se era de “pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento” (Ibidem, p.23), está indicado que se deve buscar “perceber qual educação que está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta.” (*loc. cit.*). Segue expondo que

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade plena e feliz. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.24, grifos no original).

Parte ainda de uma crítica da escola existente no campo⁷¹, defendendo uma nova escola e que o processo de educação é mais amplo que o de escolarização, porém, o inclui e reconhece sua importância. Não basta que as escolas estejam localizadas geograficamente no campo, mas que se articulem pelos seus “projetos político-pedagógicos às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.29) Ou seja, o movimento concreto da educação vai sendo apreendido por uma crítica que busca encaminhar proposições aos problemas identificados⁷².

A vinculação com as questões relativas à vida dos camponeses e às disputas teóricas é anunciada logo de início, ao indicar a mudança de conceitos na exposição do que se pretende explicar/demonstrar acerca da realidade.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam hoje garantir a sobrevivência desse trabalho. (Ibidem, p.26).

Outro importante elemento indicado no texto base refere-se à relação entre projetos de desenvolvimento e a relação entre campo-cidade. Explica que o rápido avanço do capitalismo no campo no Brasil esteve articulado ao desenvolvimento combinado e desigual do capitalismo, que produz ao mesmo tempo relações de produção atrasadas e modernas, desde que submetidas à lógica de reprodução do capital, gerando concentração de terras e renda e a expulsão dos trabalhadores e pequenos proprietários.

⁷¹ Na página 44 do mesmo texto, são elencados nove pontos problemáticos das escolas do campo (sem a intenção de esgotá-los), que não reproduziremos aqui, mas vale a pena verificar. Para uma avaliação mais completa, ver a PNERA (BRASIL, 2005) e o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2006a).

⁷² Porém, até que ponto a crítica empreendida apreende de fato o movimento, ou ao menos o explicita, é outra questão.

Alerta-nos, ainda, que a situação do meio rural na atualidade não deve ser entendida nem como contingência, nem como circunstância inevitável, senão como fruto de opções políticas dos governantes, portanto, passível de transformação. Assim, coloca como desafio a construção de um novo projeto de desenvolvimento do qual a educação é parte integrante.

O grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande e massivo projeto de crítica às escolhas já feitas e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também *modernizador*) de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma *escola do campo* é participar desse processo de transformação. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, pp.47-48, grifos no original).

Com a leitura da realidade nacional, baseada principalmente na análise empreendida pela Consulta Popular⁷³, propõe-se no texto base a ampliação do debate acerca da construção de um projeto popular para o Brasil, indicando como compromissos básicos para o processo: compromisso com a soberania; com a solidariedade; com o desenvolvimento (sem cópias de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis); com a sustentabilidade; e, com a democracia ampliada. (Ibidem, pp. 52-53)

Segue indicando que a escola do campo pode e deve ser um espaço para aprofundar o debate, e contribuir para viabilizar a inserção dos povos do campo no processo de construção de um novo projeto de desenvolvimento que os considere como sujeitos, e que permita a melhoria da qualidade de vida da população. Após elencar vários elementos a serem considerados, indica que a construção

⁷³ Segundo o sítio na internet da Consulta Popular "A Consulta Popular é a expressão orgânica da idéia da necessidade de se resgatar um Projeto Popular para o Brasil e uma proposição de que a esquerda precisa ser refundada, partindo da avaliação de que o "ciclo PT" chegara ao fim, compreendendo que não se tratava de um evento, uma sigla ou forma de luta, mas da construção de um processo necessário - a refundação da esquerda brasileira." In: <<http://www.consultapopular.org.br/>>, acessado em 28-02-2010.

das condições para uma escola do campo passa pelas políticas públicas – entendidas estas como “os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade.” (Ibidem, p. 57) – e que estas direcionam o rumo de um projeto de educação para e dos povos do campo, e também concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo.

Sobre estes últimos, a indicação é de que os principais argumentos para a elaboração de uma proposta de escola do campo seriam que:

- não é verdade que a educação escolar no meio rural seja apenas um *resíduo* do sistema educacional e tenda a desaparecer; a tendência já começa ser outra e poderá sê-lo ainda mais numa outra perspectiva de desenvolvimento nacional;
- atualmente, existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é das escolas urbanas³⁴. Não é interessante uma cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; o que se quer é o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e participação na discussão da educação brasileira como um todo;
- não se pode deixar passar a oportunidade de cobrar uma dívida histórica para com a população do campo. Não se pode pensar em uma educação para a liberdade quando um poço é privado de seus direitos;
- além disso, é preciso chamar a atenção especificamente para os baixos índices de atendimento à educação básica no campo;³⁵
- a escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas, para isso, precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade.

Notas do original: ³⁴ Uma exceção a ser referida é a obra de Paulo Freire, que em muitos momentos tem como matéria-prima a realidade camponesa.

³⁵ Na maioria das vezes, os índices específicos do meio rural são diluídos nas estatísticas gerais para não ficar tão explícita a desigualdade. Por exemplo: é melhor apresentar o índice de 15% de

analfabetos (média geral da população brasileira) do que 32%, que é o índice (oficial) do meio rural.

(KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, pp.62-63, grifo no original).

Destaca, ainda, que uma primeira condição para a construção da escola do campo “é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento.” (Ibidem, p.63). A educação por si só não promove a inclusão social e tampouco resolve os problemas do país, mas pode ser elemento importante se combinada com “um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico.” (*loc. cit.*). Outro aspecto evidenciado é o que se está entendendo por escola do campo:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.63)

Baseados nessa compreensão de escola do campo, indicam que pensar uma escola do campo não é pensar um ideário pedagógico fechado e pronto, senão um conjunto de transformações necessárias, dentre as quais no próprio papel da escola, na sua gestão, na pedagogia escolar, nos currículos escolares e nos educadores dessa escola.

Desde já, chamamos a atenção para o fato de que as redes estaduais e municipais de ensino estão identificando como escolas do campo as que se localiza no meio rural ou tem alunos dele provenientes, e não as que se vinculem às questões acima indicadas para identificar as escolas do campo, o que remete de imediato à existência de outras perspectivas de apropriação da educação do campo. A

ausência de uma crítica mais profunda da escola realmente existente, apreendendo suas categorias fundamentais, pode incidir decisivamente nesse processo de apropriação e transformismo pelas esferas estatais de uma concepção originária das lutas sociais.

Outro fato de extrema relevância é que muitas organizações sociais, como ONG's e associações ditas populares passam a articular-se no movimento gerado pelas conquistas da mobilização dos movimentos de lutas sociais apenas com o intuito de conseguir financiamento para seus projetos, porém, sem inserção real na organização dos trabalhadores para conquistar políticas públicas que mudem significativamente a estrutura social⁷⁴. Ou seja, na luta por transformações sociais, uma série de elementos oportunistas acabam colocando em risco a perspectiva buscada por intenso processo de lutas e mobilizações no enfrentamento das causas da degradação da vida humana.

Desse conjunto de questões, que encaminham o debate para a construção de um projeto de futuro – que em última instância não pode prescindir de um projeto histórico que lhe dê suporte – depreendemos a necessidade de identificar qual é a concepção (ou quais são as concepções) de educação que está na base de toda esta discussão. Compreendemos que mudanças pedagógicas, metodológicas e de função social da escola estão intimamente ligadas à concepção de educação e sua materialidade.

⁷⁴ Para uma crítica aprofundada da participação das ONG's nos ajustes estruturais do Estado na perspectiva neoliberal, ver Montañó (2002).

3.1. Educação e luta de classes: campo conceitual e luta política

A educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, acompanha a historicidade do movimento em que esses produzem sua existência. Porém, tal movimento é composto por um conjunto de determinações e mediações extremamente complexos e diversos, que acompanham as relações reais em que os homens produzem sua vida, com a imensa diversidade cultural e de modos de produção ao longo da história, e que acabam se expressando nas formas como os homens buscam explicar e apreender este processo de autoprodução, como ocorre no caso da produção da ciência.

A educação, compreendida para além da educação escolar, move-se na permanente tensão entre a necessidade de preservar o conjunto cultural que permite aos homens produzirem e reproduzirem sua vida em uma dada formação social e a necessidade de continuamente superar o nível de conhecimentos sobre os objetos de sua ação, o que exige e provoca mudanças contínuas nas relações sociais (ainda que não mudem radicalmente as relações sociais de produção). Tal processo é possibilitado aos homens pela relação que estes mantêm com a natureza (que inclui o próprio homem) na produção de sua existência, o que ocorre pela mediação ineliminável do trabalho humano, categoria fundante do ser social.

O conjunto de objetivações do processo de trabalho, porém, não se realiza senão em condições materiais concretas (que incluem a subjetividade, com seu conjunto de complexos tais como ideologia, ética, etc.). Por isso, ao tratarmos de um dentre os inúmeros complexos sociais que constituem a totalidade do ser social, como, por exemplo, a educação, para além das questões ontológicas fundamentais, verificamos que é pelo trabalho como este realmente se realiza que podemos apreender os elementos histórico-sociais que completam um dado complexo.

Ao nos referirmos à educação do campo, então, além de reconhecermos sua particularidade em relação à educação, temos que o que fundamentalmente expressa

nela esta particularidade são as especificidades do processo de trabalho do campo. Assim é que Caldart (2009) também compreende a especificidade da educação do campo.

Porém, além de verificar o que confere a especificidade da educação do campo, buscamos identificar que concepção de educação está em sua base e, portanto, como tem expressado pela produção do conhecimento e também por sua práxis objetiva as concepções de homem e de mundo.

Dentre os autores da Coleção de Cadernos Por uma Educação do Campo, Caldart é quem apresenta a preocupação em buscar definir de forma mais explícita os conceitos com que trabalha e as concepções em que se fundamenta, conforme é possível verificar no Apêndice F.

Caldart (2008a, p.67), analisando o percurso num "balanço projetivo", indica uma série de elementos que em sua análise devem ser considerados sobre a origem da educação do campo, para posteriormente buscar responder a questão: "O que é educação para a Educação do campo?" (Idem, p.76). Imediatamente após colocar o enunciado em forma de pergunta, Caldart (*loc. cit.*) realiza uma alteração na questão, ao formulá-la de outra forma: "qual a concepção de educação que a constitui ou que emerge/é exigida pela materialidade de origem e pelo movimento atual da realidade a que a Educação do Campo se refere?". A autora alerta que "não se trata de discutir 'filiação teórica', ou que autores 'seguimos'. A questão é mais profunda, e diz respeito à relação entre teoria e prática." (Ibidem). Em nossa compreensão, pode não se tratar *somente* de discutir a filiação teórica e que autores seguimos, mas com absoluta certeza trata-se *também* disso, a menos que a teoria e os autores que a sistematizam sejam tomados de forma dissociada da práxis social, ou seja, que a relação entre teoria e prática que a autora busca dar destaque seja de independência absoluta ou de identidade absoluta.

Segue a autora com uma sutil mudança de eixo da questão acerca do que seria educação para a educação do campo, e mantendo a coerência com o anúncio anterior de

que a educação do campo teria surgido como crítica à educação realmente existente, lança o desafio de verificar “até que ponto a Educação do Campo representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica?” Para Caldart (2008a, p.77), estas questões passam “pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas presentes em nosso tempo.” E sobre o lugar que ocupa nos projetos educativos dos movimentos sociais que protagonizaram as lutas que lhe deram origem.

Como indicações de respostas possíveis às questões, que como vemos vão apresentando sutis e constantes mudanças de foco, a autora irá elencar alguns pontos (quatro) “que estão a indicar tensões ou já contradições importantes, de cujo movimento depende exatamente a concepção de educação...” (*loc. cit.*)

No primeiro, diz que “na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele” (*loc. cit.*) Indica que o debate de campo é fundamentalmente o debate sobre o trabalho no campo, que traz consigo o debate sobre a cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Para a autora, “isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.” (*loc. cit.*). Destaca ainda que isso aproxima e faz herdeiros de uma “tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista” (*loc. cit.*).

No segundo ponto destaca que “as lutas e os debates da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, ou nos processos de escolarização”, mas essa centralidade da escola é tensionada pela materialidade de origem e por seus vínculos com uma “teoria pedagógica emancipatória”. (*Ibidem*, p.79)

Há razões objetivas, históricas, para esta focalização na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escolacentrista, que

é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação. Ocorre que esta visão mata a Educação do Campo. É contradição a ela exatamente pelo que explicamos antes: a especificidade originária da Educação do Campo não está numa visão ou num projeto de escola. (CALDART, 2008a, p.79)

Destaca, ainda, nesse segundo ponto, que a escola é um direito de todos, e que não se trata de negá-la, mas de “olhá-la em perspectiva”, pois tirar o foco da escola hoje pode perder um dos sentidos das lutas sociais que estão na origem da educação do campo. E no campo das lutas por políticas públicas de educação, a escola sempre foi e continua sendo importante reivindicação.

Do ponto de vista da teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública) descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória. (Caldart, 2008a, p.81)

Afirma ainda que a materialidade de origem da Educação do Campo “está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo.” (*loc. cit.*)

No terceiro ponto, destaca que a Educação do Campo “tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento” (*Ibidem*, p.82) e projeta esta centralidade a partir da compreensão de que o conhecimento tem importância estratégica para se pensar num projeto de desenvolvimento do campo com alternativas populares.

Assim, pelos sujeitos que a Educação do Campo coloca em tela e por sua realidade, questiona-se que conhecimentos acessar, por quem são produzidos e a quem/que interesses servem, enfim, os vínculos do conhecimento com a ética, política, etc. Para manter-se fiel aos movimentos sociais de sua constituição, articula a luta pelo acesso universal ao conhecimento ao reconhecimento

de seus sujeitos também como produtores legítimos de conhecimentos, cultura, educação. Isso tensiona a visão dominante, mas pode também levar à armadilha liberal da centralidade da instrução nas práticas educacionais e do cognitivismo. Portanto, não pode deixar de criticar a tendência de colocar no centro do debate pedagógico a questão da instrução tirando a centralidade do trabalho.

Por fim, no quarto ponto, Caldart (2008a, p.84) diz que a “Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser respeitado.” E se os sujeitos do campo são diversos, esta diversidade deve ser incorporada na reflexão político-pedagógica. Porém, alerta a autora para o necessário cuidado com a concepção dominante de pluralismo, de viés liberal, que “vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade (na construção de um projeto social) e de unidade da classe trabalhadora”(loc. cit.). E indica que o desafio é de revalorização ou construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas, que “no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações.”(loc. cit.).

Ao buscarmos identificar, portanto, qual é a concepção de educação em que se fundamenta a educação do campo, e tomarmos como referência os pontos indicados pela autora, verificamos que há a necessidade de explicitar o que de fato se está entendendo como educação, ou teoria educacional, e pedagogia, ou teoria pedagógica, pois em alguns momentos há uma sobreposição e uma fusão destes conceitos, que são distintos.

Ainda assim, podemos identificar que a concepção de educação presente está compreendida no que Saviani (2003b) classificou de teoria crítica da educação, baseada na compreensão da educação como processo de humanização do homem pela apropriação dos elementos culturais historicamente construídos e acumulados pelo homem. Há uma aproximação com a teoria pedagógica socialista, porém, a própria autora reconhece que há ao menos a influência da Pedagogia do Oprimido de Freire (2005b) e da Pedagogia do Movimento de Caldart (2004).

Quanto a esta questão da influência de teorias educacionais com bases teóricas e políticas distintas, o que pode indicar uma tendência ao ecletismo, no caso específico da autora verificamos uma tentativa de subordinar a contribuição das diferentes teorias à explicação da prática educacional concreta a partir de uma teoria crítica com aproximações ao marxismo.

Porém, verificamos que a concepção de educação da autora não é a única que se pode encontrar nos materiais da *Articulação Por uma Educação do Campo*. Se verificamos a preocupação em realizar o movimento de subordinação das diferentes contribuições teóricas ao marxismo por Caldart (2008) – no movimento próprio do materialismo dialético, de não desprezo das demais teorias, mas da incorporação de alguns de seus resultados por subordinação – não verificamos o mesmo procedimento em outros intelectuais.

Jesus (2004) é o exemplo mais evidente de um ecletismo pós-moderno que iguala toda a produção da ciência até os nossos dias num “paradigma ocidental”, diluindo as radicais contradições, diferenças e divergências existentes nas diferentes teorias do conhecimento, como por exemplo entre o materialismo histórico dialético e o idealismo, porém, fazendo o exercício de apresentar uma multiplicidade de paradigmas que “regem a nossa vida”, e não um único. À moda de Boaventura Sousa Santos, fala em uma “transição paradigmática sem fim” (Ibidem, p.111).

Segundo a autora, o paradigma ocidental, cujo caráter é iluminista, determinista, privatista e produtivista, pode ser levado a uma situação agonizante por opções que podem ser assumidas pelos sujeitos.

Uma das formas de agonizar a crise desse paradigma é experienciar outros, e, entre estas outras experiências, uma merece destaque neste texto: a mudança de visão educacional de um país. Ao invés de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para a inserção do indivíduo na vida social, uma educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao

mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais. (JESUS, 2004, p.112)

Tomando estas referências, podemos verificar que não há como identificar uma concepção educacional, senão uma miríade de concepções equivalentes desde que não fundadas na racionalidade, o que interdita a possibilidade de uma concepção coerente com o projeto histórico socialista (e não estamos imputando à autora esta pretensão, já que ela não se refere a nenhum projeto histórico).

No Apêndice F, identificamos que os principais conceitos com que a autora busca dar sustentação à argumentação encaminham para uma compreensão pós-moderna da realidade social. Dentre estes conceitos, a transição paradigmática sem fim, a negação da racionalidade, a relação reificada entre sujeito e objeto, a negociação de territórios vividos são suficientes para demonstrar a desintegração da educação com um projeto histórico anticapitalista e sua integração às disputas nas microrrelações sociais, mantendo-se na cotidianidade. Ora, como expressão das convicções da autora, não há nenhum inconveniente nessas opções, por mais afastados que estejam do realmente existente. Porém, ao se pensar em um projeto de futuro partindo dessa referência, e de uma concepção de educação a ela vinculado, fica interdita a possibilidade de manter coerência com um projeto histórico superador do capital, conforme já demonstrado nos estudos de Evangelista (2002), Duarte (2001; 2003) e Freitas (2005), dentre outros.

Outros autores seguem caminho parecido, como Fernandes e Molina (2004). Para estes autores, estaria em construção um novo paradigma, o da Educação do Campo (p.53). Afirmam, apoiados em Thomas Kuhn, que “o surgimento e o fim de paradigmas são resultados de transformações nas realidades e nas teorias” (Ibidem, p.55), o que já denota a compreensão dos autores acerca da existência de múltiplas realidades, e não uma realidade que existe independente do pensamento humano ter se apropriado dela. Com isso, relativiza-se, de imediato, o

existente, passando para a subjetivação do real em dependência de um conjunto de outros fatores e condições que lhe dariam sentido e significado.

Para os autores, “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.56) e “o paradigma acaba sendo co-gerador do *sentimento* de realidade.” (Ibidem, p. 58, grifo meu). Após fazer este movimento de deslocamento do real à disputa de paradigmas, passa-se a identificar os projetos societários em disputa no campo tendo como referência sua expressão no imaginário social. Podemos verificar que isso decorre exatamente por interditar a identificação dos projetos históricos em disputa e da luta das classes que a eles dão movimento e concretude, ainda que ao longo da explicação uma série de problemas realmente existentes no campo sejam elencados. Vejamos, por exemplo, na citação abaixo.

O paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. (Ibidem, p.58)

Uma série de expressões idealistas passam a substituir as categorias do real. A noção recorrente de que os povos do campo são identificados com o “jeca tatu” (Ibidem, p. 57), com o atraso, etc., vai mascarando a luta real com o imaginário social, o que nem sempre coincide. Faz-se uma crítica ao capitalismo atual, adjetivando-o, porém sem identificar um projeto histórico superador. Por exemplo, fala-se de um “capitalismo exacerbado” (Ibidem, pp. 56-57). Questionamos, então, se em não sendo exacerbado o capitalismo pode ser o projeto societário no horizonte para o campo.

Parece-nos fundamental resgatar as categorias classes social e luta de classes para dar inteligibilidade à real disputa presente no campo. Em muitos momentos,

chama-se a atenção para o fato de ainda prevalecer na sociedade uma visão que considera o campo o lugar do atrasado, do inferior, do arcaico e o urbano como espaço moderno, futurista, avançado, como caminho natural para sair do atraso e rumar para o sucesso econômico e para o progresso (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.82). Concordamos com isso, porém, não concordamos que este seja o fundamento a que tenhamos que contrapor uma educação do campo, já que essas são consequências de um projeto de desenvolvimento do campo subordinado ao capital. Este sim deve ser o fundamento a ser criticado: o capital, seu modo de vida e de produção correspondentes no atual momento histórico, pois senão perde-se a referência, por exemplo, de que no campo vivem também grandes proprietários (ainda que na maioria dos casos tenham suas residências na cidade), seus funcionários especializados, etc., que demandam um tipo de educação que não pode ser o mesmo dos trabalhadores e sem terra do campo, exatamente por suas diferenças de classe e de perspectiva histórica.

Assim, identificamos que não há apenas uma concepção de educação do campo que se enfrenta com outras concepções educacionais, como as que sustentam o ruralismo pedagógico, mas que além desse embate há distintas concepções de educação em disputa no interior da educação do campo.

Como podemos verificar no Anexo E, com a exceção de Caldart (2009), não encontramos referência explícita a projeto histórico nos textos, o que não implica que não estejam referenciados num. Porém, como destacado por Freitas (1995), a ausência do projeto histórico indica, na maioria das vezes, que o que se busca não são transformações profundas com a superação do capitalismo, senão que mudanças pontuais, reformas no interior do próprio sistema vigente (algo que Mészáros (2006a) explicitou ser impossível).

Por isso, acreditamos ser importante verificar como a disputa teórica está sendo influenciada/influenciada o debate educacional no campo articulado a uma visão de mundo e de projeto histórico expressos no campo conceitual, e que

direcionam e determinam a estratégia e a tática dos homens e seus coletivos políticos na luta de classes.

Conforme vimos, a síntese realizada por Caldart (2008a) indica que há um movimento contraditório no interior do *campo* da educação do campo, em que ao mesmo tempo que os movimentos de lutas sociais que estão na origem de sua constituição histórica buscam sistematizar suas experiências educativas, outros sujeitos coletivos buscam apropriar-se do conceito para subordiná-lo a um projeto antagônico ao de tais movimentos originários.

Porém, ao se desenvolver o campo teórico-conceitual em relações sociais entre classes com interesses antagônicos, ou até entre grupos sociais distintos dentro da mesma classe, que estão em constante luta política, também esse campo faz parte de disputas, exatamente porque é produto de tais relações sociais antagônicas. Se por um lado os movimentos sociais buscam demonstrar sua visão de mundo a partir da sistematização teórica de suas experiências, por outro as relações sociais concretas exigem que a burguesia controle os processos de formação da consciência social como estratégia de manutenção de sua dominação e, portanto, irá constantemente buscar a subordinação do conhecimento das classes antagônicas, ou sua desqualificação.

Este fato faz com que nos textos mais recentes, Caldart (2009, 2009a) recorra constantemente à indicação de uma “concepção originária da Educação do Campo” para buscar diferenciar-se da profusão de definições díspares acerca do conceito, inclusive com as investidas, sobretudo de governos, para reinserir projetos educacionais no campo com a visão da educação rural a partir do conceito de educação do campo – que neste caso é usado como um verdadeiro Cavalo de Troia. Posteriormente retomaremos esta questão.

Além do deslocamento teórico realizado no interior da educação do campo em decorrência das teorias idealistas, há também outro processo a elas vinculado que demonstra que ao não definir claramente projeto histórico e concepção de educação, outros elementos idealistas vão dando corpo

a uma falsa interpretação da realidade, que é o caso da teorização a partir da referência das políticas públicas e do Estado. Pelo Apêndice E, podemos identificar que há uma intensificação da produção dos textos presentes nos materiais ao longo dos anos exatamente partindo da referência das políticas, fato justificado pelas táticas traçadas no período e também pela presença de muitos dos autores na gestão de políticas do Estado.

Portanto, ao tratarmos da proposição da educação do campo, assim como proposições para a educação em geral, verificamos que as categorias centrais que servem de fundamento à tal proposição não são escolhas aleatórias de um discurso desmaterializado, mas pelo contrário, indicam a concretude do projeto histórico em que se sustentam os teóricos e teorias.

Verificamos, com isso, que ao privilegiar nos textos uma série de conceitos que não explicam as práticas educativas do campo a partir de sua materialidade, a educação do campo tem sido aprisionada em uma repetição que remete “aos saberes”, “à identidade”, aos sujeitos despidos de suas relações sociais.

As implicações do movimento teórico desenvolvido são diversas. Dentre elas, verifica-se que ao indicar proposições, em geral o faz pelas perspectivas reacionárias dos organismos internacionais, como no caso do aprender a aprender (Caderno 1 – Por uma educação básica do campo, p. 67), ou encaminha para perspectivas subjetivistas (com a ideia do *empoderamento* dos sujeitos do campo), ou ainda pelas perspectivas pragmáticas (que não reconhecem a necessidade da teoria, ou no mínimo a limitam a um papel periférico, e que buscam no cotidiano a saída para todos os desafios colocados à prática educativa. Como exemplo, podemos destacar a pedagogia do fazer (ARROYO, 1999); podemos melhor visualizar no Apêndice F).

O outro foco, porém, segundo o que temos acompanhado, é o de encaminhar a resolução dos problemas para o Estado. A luta por políticas públicas que garantam educação, saúde, terra, trabalho, etc., sempre foi elemento imprescindível das lutas sociais. De sua

efetivação há condicionamentos no próprio processo de configuração da consciência de classe. Porém, nunca é demais lembrar que o Estado, por ser instrumento de dominação de uma classe sobre as demais, desenvolve sua ação fortemente direcionada para a internalização dos valores necessários à reprodução das condições de dominação da classe no poder, ainda que de maneira contraditória.

No que se refere à educação do campo, podemos verificar que nos últimos 20 anos há uma forte pressão dos movimentos de lutas sociais do campo que dentre outras reivindicações, irá pressionar fortemente o Estado para garantir a efetivação da educação para a classe trabalhadora do campo.

Inicialmente, esta pressão se dá, sobretudo, pelo MST, que mesmo em condições extremamente adversas consegue inserir na pauta política nacional o debate do campo, o que somente se efetivará pela relevância de sua organização revolucionária, suas formas de luta e a inserção objetiva no confronto aos pilares que sustentam o sociometabolismo do capital. É este Movimento que irá ser o grande impulsionador da construção de um movimento mais amplo de pressão por políticas públicas de educação para o campo, constituindo o que ficará conhecido como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Conforme já dissemos anteriormente, inicialmente planejado como ação estratégica para ampliar a pressão para a efetivação das políticas públicas, buscando uma articulação política com organismos do Estado (como as Universidades) e organismos internacionais do próprio capital (UNESCO e UNICEF) e organizações sociais que historicamente se relacionam também com a população pobre do campo (CNBB), este Movimento por uma Educação do Campo irá assumir um caráter de aglutinador do debate político e acadêmico acerca da educação no campo. Esse movimento, que originou uma nova conceituação, de Educação do Campo, influenciou fortemente no debate também no interior do próprio MST.

Na relação de ampliação do arco de articulação política, haverá uma forte inclinação de encaminhar o

debate sobre a busca de possibilidades de educação para o interior do Estado. Vendramini (2008, p.05) destaca

A luta por uma educação do campo corre o risco de ficar atrelada ao âmbito do Estado e das políticas públicas, perdendo a dimensão fundamental da educação como estratégia de interiorização de valores contrapostos à lógica individualista, liberal, competitiva, funcional que nos conforma e que cria um consenso generalizado em torno do consumo.

Ao mesmo tempo em que há um avanço na conquista de políticas públicas, há indícios de que há um estancamento no rico processo de renovação do debate teórico pedagógico numa perspectiva de se pensar uma educação de classe, em desenvolvimento nos movimentos de luta social, marcadamente no MST. Destas duas questões – políticas públicas e desenvolvimento teórico – decorre a necessidade de identificar a tendência indicada no movimento destas particularidades com o movimento mais geral das lutas sociais.

Quanto às políticas públicas, sem dúvida, a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o marco central que dará sustentação aos debates e conquistas subsequentes em relação à educação do campo. Em grande medida conquista da capacidade de pressão do MST sobre o Estado, o PRONERA ainda é o mais abrangente dos programas de governos que atende à educação do campo. Posterior à sua efetivação, uma série de iniciativas para sua extinção vem sendo ensaiadas pelos sucessivos governos, porém pela forte articulação dos movimentos de lutas com a organização de grande contingente do campo, ainda que com restrições, o programa se mantém.

A partir desta conquista específica, e com a troca do governo FHC para o governo Lula, uma série de outras políticas foram sendo articuladas, todas elas, porém, com forte marca das políticas focais e compensatórias. Ainda do período FHC, o programa Escola Ativa irá continuar sua ação (numa ação do PAR, com financiamento do Banco

Mundial via FUNDESCOLA⁷⁵) junto às escolas do campo. É também ainda no ocaso do governo FHC que serão instituídas as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacadas pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo como a principal conquista de sua ação.

Outros programas, como o Brasil Alfabetizado, o Saberes da Terra, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo, serão instituídos, já sob o governo Lula, com o sentido tanto de atender às reivindicações sociais, quanto de cooptar para o interior do Estado o movimento de luta social. Na estrutura do Estado, via Ministério da Educação, serão criadas instâncias para criar e gerir tais programas e ações. Inicialmente, ainda no ano de 2003, será criado junto ao MEC um GPT (Grupo Permanente de Trabalho) de Educação do Campo, e posteriormente, com mudanças na estruturação interna do MEC, e a com a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) cria-se a Coordenação Geral de Educação do Campo, em seu interior.

Muitos intelectuais têm indicado que esse movimento interno do Estado direciona-se para garantir o cumprimento dos direitos dos povos do campo à educação.

Assim, de um lado, o “movimento de educação do campo” ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos

⁷⁵ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa fruto de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Segundo o Manual de Operação e Implementação do Projeto (Brasil/MEC/FUNDESCOLA, 2002), o programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), agora renovado como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

sociais do campo que atuam nos âmbitos dos estados e municípios.

De outro lado, o Estado brasileiro, mormente o MEC, colheu subsídios ricos à elaboração de programas e projetos.

Evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostra ainda muito frágil dentro da pesada e historicamente refratária estrutura desse ministério às inovações de cunho democrático. De toda forma, a julgar por programas em vigência, bem como por certas resoluções produzidas no CNE, é imperioso que se admita que passos importantes têm sido dados por esse ministério no sentido do cumprimento do dever do Estado brasileiro para com a educação dos povos do campo. (MUNARIM et al, 2008, pp.8-9)

Em nossa análise, porém, indicamos que este é um processo que necessita ser analisado com mais cuidado. Parece-nos que o que se evidencia é um movimento do Estado para a desmobilização dos trabalhadores, através da cooptação via programas de governo e efetivação de políticas de Estado reacionárias. A única política relacionada diretamente à Educação do Campo que efetivamente está articulada organicamente à estrutura do Estado brasileiro é o encaminhamento desta ao interior do FUNDEB. Todas as demais ações são políticas dos governos, sem nenhuma perspectiva de permanência a não ser pelo interesse conjuntural dos governos e pela capacidade de pressão das organizações de classe – e não somente da classe trabalhadora, diga-se de passagem.

Assim como as políticas públicas tem forte papel condicionador no conjunto das relações sociais, ainda que elas próprias determinadas pelo modo de produção e pelas relações entre as classes sociais (luta de classe), ao interferirem sobre a realidade elas tem um importante apelo aos intelectuais (não somente aos intelectuais orgânicos da classe dominante), influenciando fortemente a produção do conhecimento. O principal componente deste “apelo” é o direcionamento da produção científica vinculada às próprias instâncias do Estado via

financiamento seletivo. Um segundo elemento é pela incorporação de intelectuais e dirigentes políticos dos movimentos de luta social na gerência do aparato estatal. Outro importante elemento, mais mediado, é pela ação de certas políticas junto aos contingentes populacionais que compõe a base dos coletivos políticos que contestam o sistema sociometabólico atual, confundindo o sentido das ações no conjunto contraditório e imediato da cotidianidade (HELLER, 2008). No campo da educação, este último processo fica evidenciado, sobretudo, no caso da educação do campo.

Nos últimos anos houve uma importante distinção conceitual entre educação do campo e educação rural, com o intuito de demarcar concepções de homem, de mundo, de educação que se opõe por sua ligação de classe. Essa nova conceituação acaba por indicar os vínculos políticos da produção do conhecimento, e encaminha o debate acadêmico-científico para o campo das disputas que se relacionam, em última instância, a um dado projeto histórico.

Porém, ao analisarmos a produção do conhecimento sobre educação do campo, evidencia-se que longe de ajudar a demonstrar os vínculos materiais reais do conhecimento nas disputas que se travam nas lutas sociais, há um obscurecimento das relações reais em que homens e mulheres produzem sua existência, em relações estranhadas e alienadas.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E OS LIMITES DA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em poucas palavras, só o socialismo proletário e revolucionário, só a “ótica comunista” exigente podem infundir à consciência teórica de classe dos operários e às suas lutas políticas uma dimensão do que não seja contingente e imediatista, que envolva a tarefa maior e essencial dessa classe, o combate que dissolve a propriedade privada, o trabalho como mercadoria, a exploração de classe, o Estado burguês, etc. (FERNANDES, 2009, p.33)

Nos capítulos anteriores, já explicitamos que estamos compreendendo que o conhecimento humano é produção histórica que traz em si as marcas do tempo e das condições sociais em que foi produzido. Explicitamos que compreendemos que o próprio processo de produção do conhecimento decorre da atividade humana fundante do ser social, já que é a práxis que permite ao homem conhecer e apropriar-se das propriedades de cada um dos objetos de sua atividade, acumulando-as e avançando pelas generalizações daí decorrentes.

Enfocamos que o campo de trabalho é o campo das mediações; a mediação está nas contradições. Ou seja, o campo das mediações é o campo da contradição. Portanto, é na realidade atual, em que a contradição fundamental expressa no trabalho pela sua subsunção ao capital e as demais contradições daí decorrentes, que estão inscritas as possibilidades e as alternativas. Considerando que a liberdade aparece como fato real na alternativa, no interior do processo de trabalho, vemos, portanto, que mesmo no modo de produção capitalista, não pode realizar-se senão por meio do trabalho.

Por sua vez, a emancipação do trabalho da subsunção a que no momento atual está submetido ao

capital exige um amplo processo de enfrentamento ao capital e à forma como este organiza as relações sociais, o que exige a ação de um sujeito coletivo suficientemente forte para fazer frente à imensa força do capital enquanto lógica de organização das relações sociais de produção (MÉSZÁROS, 2005).

Em que pese o fato de alguns grupos creditarem exclusivamente à ciência (positivista, geralmente) o único conhecimento válido no processo atual de produção da vida (o cientificismo), e de outros a estigmatizarem tornando-a equivalente aos saberes do senso comum, da religião, etc. (como as correntes pós-modernas e irracionistas), estamos partindo do pressuposto que o homem, pela sua razão, é capaz de penetrar na natureza interna das coisas e conhecer sua essência. O conhecimento especial a que chamamos de *científico*, surge da atividade prática humana – o trabalho – e se desenvolve baseado nela. O motor principal desse desenvolvimento é constituído pelas necessidades materiais de produção e isso permite afirmar que o desenvolvimento da ciência subordina-se ao regime social e às relações econômicas predominantes na sociedade. Porém, esta subordinação não é ontológica, senão contingente, derivada da subordinação real do trabalho ao capital. Parte da compreensão de que a prática é uma atividade real, material, adequada a finalidades que se desenvolve em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado.

Consideramos a prática como base do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. Entretanto, não qualquer prática, mas fundamentalmente o trabalho. É nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não. Ou como nos demonstram Marx e Engels (1986), os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida.

Assim, acreditamos que um importante aspecto para apreender as possibilidades de um projeto educacional

contribuir para a superação da subordinação do trabalho ao capital deve considerar a relação de tal projeto com o trabalho material em determinada circunstância e forma histórica, como é o caso do campo brasileiro em relação à educação do campo.

Historicamente, sempre existiu alguma forma de preparação/formação dos homens para sua inserção nas relações sociais de produção. Porém, somente em uma determinada fase da história é que foram sendo criadas instituições próprias para esta formação, separadas do próprio processo de trabalho. É comum encontrarmos nos trabalhos sobre a história da educação indicações que tratam do surgimento de formas e instituições próprias à educação ligadas diretamente ao surgimento das indústrias e das cidades, derivando diretamente essa interpretação do fato de que as mudanças educacionais/de formação são exigências das mudanças do próprio processo de trabalho. Porém, é pouco comum considerar o trabalho no campo como merecedor destas preocupações de formação/qualificação. O ruralismo pedagógico é um exemplo desta forma de pensamento.

Enquanto nas cidades o trabalho fabril mudava rapidamente com a expansão da grande indústria, no campo o trabalho permanecia ligado a formas arcaicas. Para os camponeses, bastava a formação obtida direto no trabalho junto à família. Para os camponeses cujo trabalho era basicamente para produzir para a própria subsistência, a escola não era uma necessidade, e para os que trabalhavam para a produção de excedente, ou para outrem como assalariado, tampouco se exigia qualificação que necessitasse de escolarização. Esse era o pensamento dominante, e as formas de produção permitiam que assim seguisse sendo. Porém, tanto com o avanço da agricultura capitalista baseada em aumento intensivo do uso de tecnologias, quanto pela necessidade de superar os impactos da produção agrícola sobre o meio ambiente, na atualidade há uma preocupação com a escolarização dos moradores das zonas rurais inclusive por setores da burguesia agrária. Porém, sempre restrito à formação

exigida pelas funções a desempenhar no trabalho do campo.

Essa não é a compreensão, e nem a necessidade, que a classe trabalhadora do campo apresenta na atualidade. O conhecimento científico é cada vez mais necessário para que os próprios camponeses possam sobreviver no campo ao avanço do capitalismo, pois o conhecimento das relações sociais que produzem a dominação é necessário para se contrapor a ela, além de ser uma exigência para superar as dificuldades da produção da vida no campo. Com isso, não estamos nos colocando na perspectiva de desprezar os conhecimentos tradicionais com que os homens do campo produzem sua existência ao longo dos séculos.

Estamos visualizando que para a produção agrícola do século XXI, é imprescindível avançar a partir de tais conhecimentos tradicionais para uma compreensão cada vez mais precisa dos modernos procedimentos e técnicas que permitem ampliar a produtividade do trabalho, reduzir ao máximo o impacto sobre o meio ambiente, melhorando as técnicas de produção, permitindo diminuir o desgaste dos trabalhadores nas atividades agrícolas, melhorando a qualidade de vida, como por exemplo, na produção agroecológica. E para isso, para a produção do século XXI que tem que enfrentar-se com a produção dominada pelo capital no campo, o conhecimento científico vai assumindo importância cada vez maior, e isso não significa desprezo pelos conhecimentos tradicionais, mas sim a busca de melhor utilizá-los e aplicá-los sem prejuízos aos homens do campo.

O que acompanhamos no campo hoje em relação a esta questão é o processo de apropriação pelo capital dos conhecimentos tácitos historicamente construídos pelos homens em sua ação cotidiana⁷⁶. Isso fica evidente em diversas áreas, desde a apropriação de técnicas milenares

⁷⁶ Incluem-se entre estes conhecimentos tácitos os saberes vinculados à experiência, os conhecimentos dos povos nativos (índios), dos camponeses na lida com determinados produtos, climas, etc., de comunidades tradicionais, como os quilombolas, enfim, uma infinidade de conhecimentos que não advém do trabalho especificamente científico.

de seleção de sementes, que incorporadas às novas descobertas da biotecnologia tornam-se excelentes meios para viabilizar a produção do capital, combinando-as com mecanismos de dependência aos insumos industrializados; até setores que tradicionalmente não são vistos como vinculados ao campo ou à agricultura, como na apropriação dos conhecimentos tradicionais acerca de plantas medicinais pela indústria farmacêutica. A imbricação do capital financeiro com o capital industrial avança cada vez mais seu controle sobre a produção agrícola⁷⁷.

As mudanças no processo de trabalho e na organização dos trabalhadores, que também tradicionalmente se consideram mais para os setores urbanos, também ampliam cada vez mais seus condicionamentos no campo. Táticas de geração de consentimento dos trabalhadores para reestruturações nos processos de trabalho e diminuição de salários, táticas de associação dos trabalhadores e capitalistas, geralmente remetem às fábricas, ao processo de trabalho na indústria urbana. Porém, cada vez mais acompanhamos a extensão dessas táticas ao campo.

Em relação à primeira, um exemplo de forte impacto é a criação das cooperativas de trabalhadores para a prestação de serviços no campo, que com a imagem de modernização das condições de trabalho no campo, precariza ainda mais as relações trabalhistas. A terceirização da força de trabalho nas colheitas é outro exemplo de um processo que tem força na indústria e que avança sobre a agricultura.

Em relação à segunda, o processo de integração agrícola é um exemplo, como no caso da indústria fumageira ou das agroindústrias de produtos cárneos de aves e suínos. Todos estes processos influem fortemente na

⁷⁷ As grandes indústrias farmacêuticas, por exemplo, tem importantes ramos vinculados à produção de medicamentos e produtos para a agropecuária, as redes de supermercados dominam cada vez mais setores de produção para abastecer-se de produtos, as grandes empresas multinacionais avançam na compra e grilagem de terras como reserva de excedente ou para a produção de *commodities*, etc.

organização do trabalho no campo, provocando alterações nas políticas públicas para a educação pelo viés conservador, como vimos nas cidades.

Há setores, porém, em que as alterações no processo de trabalho na agricultura foram ainda mais profundas, com a alta inserção do capital, como na produção de etanol através da cana-de-açúcar, ou ainda na produção de celulose. Estes ramos, em geral, são controlados totalmente por grandes indústrias multinacionais, que dominam todas as etapas de produção até a comercialização. As exigências de força de trabalho qualificada, porém, são mínimas se comparadas ao total da produção. E como a compreensão dominante acerca das políticas sociais a serem desenvolvidas no campo está fortemente determinada pelas classes que dominam estes setores econômicos, planeja-se a formação de especialistas nos centros urbanos e da força de trabalho menos especializada com treinamentos via programas esporádicos, por demanda, sem pensar uma política de desenvolvimento para o campo que inclua as necessidades dos trabalhadores, como a educação.

Podemos observar que no campo hoje, assim como nas cidades, a produção passa por um intenso processo de reestruturação. Necessidade do capital em crise estrutural, a reestruturação produtiva, junto com os ajustes do Estado, fazem-se sentir também no campo. O avanço de tais políticas baseadas no receituário neoliberal que reduziu a intervenção do Estado na resolução dos problemas sociais, com a redução das políticas sociais e a ampliação da ação reguladora e disciplinadora, impulsionou com intensidade a apropriação das riquezas do campo pelos grandes grupos capitalistas, processo decorrente também da nova divisão internacional do trabalho que dela decorreu.

O lugar da economia brasileira no mercado capitalista mundializado também sofreu mudanças em relação à nova divisão internacional do trabalho, o que fez com que os capitalistas que dominam grandes ramos da agroindústria passassem a pressionar por transformação da atual estrutura agrária, com ampliação da concentração de

terras, a fim de garantir o aprofundamento do projeto de desenvolvimento subordinado, consolidando o retorno à uma economia agro-exportadora, basicamente de quatro produtos demandados pelas economias que lideram a nova fase do desenvolvimento capitalista - soja, álcool de cana-de-açúcar, carne e madeiras (celulose).

Com o apoio da política do Estado, sobretudo no governo Lula, o capital mundializado forjou a realização dessa reforma e a está implementando, mediante a compra de terras e de empresas agrícolas nacionais. Medidas como a ampliação de crédito para o agronegócio (que chegou aos impressionantes R\$ 93 bilhões para o período de jul 2009/jun 2010, segundo o MAPA), a legalização de terras griladas na Amazônia (MP 458, BRASIL, 2009c), a transposição das águas do rio São Francisco, a fim de criar uma economia exportadora de frutas tropicais, comandada pelas grandes empresas do setor, dentre muitas outras, demonstram qual é a prioridade do governo.

Porém, em nossa avaliação, há uma interpretação equivocada acerca do período de aplicação de tais políticas em identificar uma redução do Estado, em contraposição a um aumento do poder do capital. Fernandes (2008, p. 51) diz que

O avanço das políticas neoliberais e seus ajustes estruturais provocaram pelo menos duas mudanças significativas na sociedade: a minimização do Estado e a maximização do capital na tomada de decisões a respeito das políticas de desenvolvimento.

Nossa avaliação é que, primeiro, parece haver a compreensão de que o capital, no período anterior, não determinava o rumo das políticas de Estado. Ainda que o Estado, como já tratamos anteriormente, mantenha uma relativa autonomia em relação às classes sociais fundamentais, ainda assim, o rumo impresso às políticas públicas é fortemente determinado pela classe que comanda o Estado. Ora, no Brasil, nada autoriza dizermos que houve um avanço significativo do poder do capital sobre o Estado, especialmente no campo, pois ao menos

desde a ditadura militar, as políticas voltadas à resolução da questão agrária foram bloqueadas e desmanteladas, e nunca foram impulsionadas verdadeiramente pelo Estado.

Em segundo lugar, se houve um dado momento em que o Estado foi impelido a estender as políticas sociais em algumas áreas como a educação, pela pressão das mobilizações populares, sempre o fez de maneira subalterna à política global de desenvolvimento subordinado do capitalismo brasileiro. A política agrária é um exemplo, com a política de assentamentos sendo tomada como política de reforma agrária, porém, sem mudar a estrutura fundiária brasileira. Ainda assim, a limitada política de assentamentos manteve-se estagnada desde a redemocratização, com um número de famílias acampadas crescente, em decorrência da degeneração das condições de emprego e de vida.

Porém, na discussão acerca das políticas da educação do campo, em sua relação no conjunto da política sob o governo Lula, especialmente, vemos que há aspectos importantes a serem considerados. Primeiro que a cobrança para que o Estado resolva os problemas sociais só avança se articulado a um movimento fortemente ancorado numa estratégia de mudança radical das relações sociais que necessitam do Estado, ou seja, junto a uma estratégia de superação do próprio Estado. Se visto como um ente que pode resolver os problemas que são decorrentes de relações sociais de produção que os geram, o Estado passa a ser depositário das esperanças de possíveis soluções, o que de fato só é possível pela superação do conjunto de relações que gera a desigualdade fonte dos problemas. Portanto, não podemos ingenuamente cobrar do Estado burguês algo que é impossível que cumpra por sua própria origem e condição, e que tem demonstrado ao longo da história que não cumpriu e não cumprirá.

Segundo, vemos que o governo profere um discurso paternalista que promete garantias sociais de melhoria das condições gerais de vida, buscando arrecadar para si o imenso potencial de esperança na possibilidade de mudanças construído nas lutas sociais, mas na política

pública e na reconfiguração do Estado que de fato realiza, reforça o potencial destrutivo do capital, dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. E isto não se restringe apenas às políticas do governo, senão que a própria configuração do Estado brasileiro emana promessas paternalistas, morais, que desacreditam a política real, enclausurando as disputas na institucionalidade através de disputas por políticas que se articulam ao conjunto das políticas focais que apenas buscam a contenção de conflitos sociais mais amplos, pelo alívio da pobreza, conforme orientação dos organismos multilaterais. Exemplo disso é o encaminhamento das demandas da educação do campo para o campo das políticas de ações afirmativas, o que tem sido defendido também no interior da educação do campo, como podemos verificar em Molina:

É a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que *necessariamente* demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções (2008, p.29, grifo meu).

As promessas que o Estado emite, aproveitando-se de uma compreensão incorreta do que de fato ele é, junto aos discursos paternalistas, morais, de senso comum, são apreendidos pelas massas desorganizadas como compromissos que serão cumpridos algum dia não muito distante. Setores de organizações dos trabalhadores também acabam acreditando nesses compromissos, criando a ilusão de que o Estado atua no sentido de buscar o fim das desigualdades (o contrário é o que realmente ocorre: o Estado garante as condições para a desigualdade se perpetuar, ao garantir o sistema fundado na propriedade privada dos meios de produção).

Este é o feitiço da política: o uso de discursos internacionalmente avançados para camuflar práticas que têm efeitos permissivos por não serem reveladas e coagidas, estimulando a violação dos direitos firmados em lei. (SCHEINVAR, 2009, p.31)

Ocorre que o discurso ideológico é o espaço em que os projetos políticos são construídos e disputados/impostos ao conjunto das classes sociais. E, portanto, a política pública tem forte apelo para que se acredite no papel conciliador do Estado, ou em seu potencial para resolver o problema da desigualdade brutal. Problema mais grave é a capacidade do Estado burguês absorver no seu interior grande parte dos quadros dirigentes dos movimentos dos trabalhadores como gestores de suas políticas.

No caso da educação do campo, este movimento fica claro: após um processo de fortes reivindicações e pressão dos Trabalhadores Sem Terra que deram origem à educação do campo, e que articularam-se taticamente a outras organizações (conforme expusemos anteriormente) para fortalecer as reivindicações, parte dos formuladores e sistematizadores das experiências que estavam em sua origem passam a trabalhar em diferentes funções no interior do Estado. Ora, se por um lado isso é importante, já que a conquista de políticas públicas, ainda que dentro dos limites do Estado burguês, pode melhorar as condições de vida de parcelas da população, há que se ter clareza de que é necessário a visão estratégica num projeto histórico anticapitalista radical para não ser consumido pelo conjunto das tarefas e ilusões criadas por essa participação na gestão do Estado. Uma explicação teórica correta e consistente, que permita compreender como realmente ocorrem as disputas no interior do Estado, mas principalmente na luta de classes e no modo de vida, é essencial.

O que podemos verificar é que ainda que em muitos momentos alguns dos intelectuais da educação do campo alertem para esta questão, da possibilidade de cooptação por estarem trabalhando no interior ou em interface com o Estado (Caldart, 2008a; 2009), a formulação teórica passa a ter como referência os fóruns que eles passam a compor, a ação nas disputas institucionais e na institucionalidade, a ação pedagógica dos processos de tais espaços que em geral lidam com a construção dos consensos, etc., muito mais que as lutas sociais e as experiências educativas dos movimentos confrontacionais.

Para Caldart (2008a, p.70) "(...) há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios". Porém, para além da questão do medo, há outros interesses envolvidos no processo de construção das explicações teóricas.

Passa-se a teorizar sobre questões como a constituição de sujeitos de direitos, a justiciabilidade e a constitucionalidade do direito, etc. (ver Molina, 2004; 2008) expressando esta teorização como avanço na explicação da realidade atual e como possibilidade para se construírem as ações futuras. Porém, carente de indicações de qual projeto histórico permite de fato colocar no plano real e não apenas no formal a solução para os problemas que se busca resolver com as políticas públicas arduamente conquistadas, o avanço não encontra parâmetros para ser verificado.

Em Molina (2008, pp. 22-23), é possível verificar que se toma como referência de projeto societário a humanização do capital, ao perspectivar a consolidação de sujeitos de direitos tomando como pressuposto que não há direitos humanos sem democracia e não há democracia sem direitos humanos, e destacando que a democracia é o regime social mais compatível com a proteção dos direitos humanos. Nenhuma palavra é dita em relação a que democracia se está reportando, se à democracia representativa burguesa, sob o modo de produção capitalista, ou se está tratando da ditadura do proletariado como exercício da democracia de fato exercida pela maioria, com vista à sua efetiva realização pela superação das desigualdades sociais provenientes da existência das classes sociais antagônicas (como já nos referimos no Capítulo I).

Outras ilusões aparecem, tais quais as de que "a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal" (*loc.cit.*); ou que a democracia é o "regime político que tem como princípio a instituição de direitos" (*loc. cit.*); ou ainda que "ao Estado compete universalizar direitos" (*Ibidem*, p.27). No plano concreto da

sociabilidade subsumida ao capital, tais questões carecem totalmente de fundamento real.

A construção de fóruns, articulações sempre foi aspecto importante como tática para fortalecimento de posições políticas, para avançar na conquista de reivindicações. Porém, ao aglutinar organizações que tem diferentes posições, busca-se a construção de consensos que permitam seguir com os pontos em comum, o que é importante para a constituição de uma plataforma de reivindicações que permita a construção de uma frente única de trabalhadores.

Elemento importante na conscientização das amplas massas, a frente única, porém, não pode ser construída rebaixando-se reivindicações. Mas o que se tem acompanhado em geral, é que no lugar da frente única, a tática central utilizada é a de compor frentes ampliadas, com a participação de organismos alheios à classe trabalhadora (UNESCO, UNICEF, CNBB, ONGs). Na conjuntura atual, não vemos como problema a composição da frente ampliada, porém, com clareza que é uma tática pontual referida a uma estratégia de enfrentamento ao sociometabolismo do capital.

Novamente, nossa avaliação é que há setores no interior da educação do campo, e isto aparece na formulação, que têm confundido a tática com a estratégia, e identificando na construção dos fóruns e espaços a finalidade da luta social, para com isso conquistar reconhecimento público.

Uma estratégia importante que tem contribuído também para ajudar a enraizar a luta pela Educação do Campo, é a constituição de articulações regionais e estaduais, e principalmente, a realização de encontros promovidos pelas articulações estaduais, que possibilitem aos diferentes educadores do campo, encontrarem-se dialogando sobre suas práticas. (MOLINA, 2002, p.43)

Se como tática a frente ampla é importante em dados momentos, sobretudo visando à constituição de uma frente única que permita avançar no desenvolvimento da

consciência de classe, é fatal para uma estratégia revolucionária quando se toma o método de construção de consensos desses espaços como referência para a formulação teórica. Os desvios teóricos daí provenientes passam a alimentar o debate, e os desvios na prática acabam aprisionando a possibilidade de avanços reais na luta política.

No caso da educação do campo, outro elemento que indica seu aprisionamento na política, está na compreensão equivocada da relação existente entre a base econômica da sociedade atual e sua expressão política. Isso fica evidente quando através da consolidação da educação do campo o que se busca é a construção do campo como espaço de cidadania como verificamos em Molina (2002, p.43), ou os camponeses como sujeitos de direitos, como em Caldart (2002, p. 27), ou ainda da nova consciência política de direitos em Arroyo (2004, p. 103).

Ora, estas questões, da cidadania e da consolidação dos homens como sujeitos de direitos estão profundamente vinculadas ao ideário liberal. Demonstram uma relação de subordinação da economia à política, e como consequência, confundem emancipação política, possível na sociabilidade burguesa, com emancipação humana, somente possível pela superação da sociedade de classes.

Assim, passa-se a interpretar a realidade e formular teoricamente buscando romper com o isolamento do poder e do Estado em que os coletivos políticos se encontram, buscando ampliar a influência sobre os processos decisórios nas vias institucionalizadas.

Porém, o Estado realmente existente não apresenta essa possibilidade. A emancipação política, conforme explicita Tonet (2010), difere radicalmente da emancipação humana na medida em que o sentido da primeira foi alcançado pela superação da sociabilidade feudal em que

(...) o modo de produção fundava uma desigualdade jurídica e política explícita entre as classes sociais. Ao contrário, a forma de organização das relações de produção na sociedade capitalista, cujo núcleo básico é a compra e a venda da força de trabalho, dá origem a uma sociedade

civil marcada pela divisão entre público e privado, pela oposição dos homens entre si [...], por uma fratura ineliminável em seu interior. Por isso mesmo exige, para que possa reproduzir-se, a instauração da igualdade jurídico-política de todos os homens, isto é, sua transformação em cidadãos. Com isso, porém, não se elimina, antes se consolida a desigualdade social. Enquanto participantes da esfera de produção, que é a base da sociedade, os homens permanecem realmente desiguais (...). (Ibidem, p.26)

Novamente, como já alertamos no Capítulo I, é necessário destacarmos que não estamos entendendo que em não sendo a emancipação política a possibilidade de alcançar um novo modo de sociabilidade não devemos por ela lutar. Como alerta Marx (1991), a emancipação política representa a forma mais elevada de emancipação humana possível dentro da ordem burguesa. E sua expressão, como lembra bem Tonet (2010) está na democracia e na cidadania, mas é limitada ao não apresentar possibilidades de mudar as raízes da desigualdade social efetiva.

Portanto, o problema está em ter por horizonte, por referência, tanto teórica como prática, essa forma ontologicamente limitada de emancipação. Com isso, as táticas mudam significativamente, e a estratégia substancialmente.

Para Marx (2010), a emancipação humana só é possível superando-se a desigualdade social real, o que exige precisa leitura da realidade e clareza de projeto histórico. Por isso o autor diferencia comunidade humana de comunidade política, colocando como horizonte a ser buscado a realização efetiva da emancipação humana com a construção da comunidade humana.

O autor em tela nos indica que não é a inclusão na comunidade política que permitirá aos trabalhadores conquistarem o fim da miséria social, pois o que os afasta das condições reais de superar a miséria é sua separação da comunidade humana, e não da comunidade política. Para ele, o princípio da política é a vontade, e "quanto mais perfeito é o intelecto político, mais crê na onipotência da

vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais” (Ibidem, p.62).

Ou seja, não se trata de lutar para a inclusão na comunidade política, mormente nos meandros do Estado, mas de, apenas se necessário, utilizar-se destes caminhos, mas sem perder a referência da luta de classes pela emancipação humana.

(...) a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana. E assim como o desesperado isolamento dela é incomparavelmente mais universal, insuportável, pavoroso e contraditório do que o isolamento da comunidade política, assim também a supressão desse isolamento e até uma reação parcial, uma revolta contra ele, é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política. (MARX, 2010, pp. 75-76).

Ou seja, se verificarmos a atividade dos movimentos sociais confrontacionais no enfrentamento com o capital e seus representantes no campo, vemos que ela ataca diretamente os pilares que sustentam a desigualdade, e que por sua ação buscam inserir os trabalhadores do campo na comunidade humana, e não apenas reconhecer-se como *sujeito de direitos*, ou reconhecer o campo como *lugar de cidadania*.

O processo encaminhado, entretanto, na práxis objetiva dos sujeitos da educação do campo, é outro, e evidencia seu aprisionamento na política. Por outro lado, a práxis objetiva dos movimentos sociais confrontacionais, mormente o MST, demonstram que é possível elaborar uma atividade educativa teórico-prática que rompe com os limites da política, exatamente porque seu horizonte é o da emancipação humana e sua atividade confronta e busca destruir os fundamentos do que de fato impede sua inclusão na comunidade humana.

4.1. O desenvolvimento teórico da educação do campo e as implicações do aprisionamento na política

O desenvolvimento teórico da educação do campo, assim como toda a teoria, é produzido dentro dos limites e possibilidades do tempo histórico. Além de demonstrar o grau de desenvolvimento do conhecimento, é possível através dele verificar também como as relações sociais de tal período condicionam seu desenvolvimento.

No caso da educação do campo, levantamos a hipótese de que um dos limites que ela expressa é decorrente do aprisionamento na política, e que há teorias que não permitem uma formulação da necessidade da educação contribuir com a transformação social para além do capital, por idealizar as relações sociais concretas e a educação.

Anteriormente, chamamos a atenção para o fato de que a educação do campo tem se tornado refém da política em decorrência de um triplo movimento no plano das relações sociais: por um lado, pelas próprias relações sociais destrutivas vivenciadas sob os imperativos do capital, com a destruição crescente das condições de vida para a maioria da população enquanto uma pequena minoria acumula e desfruta cada vez mais da riqueza produzida socialmente; por outro, pelas relações estabelecidas entre as classes na luta constante entre antagonicos, que tendem à conciliação devido à composição de frentes ampliadas com frações das classes que buscam avançar na elaboração de um projeto via construção de consensos, o que só é possível se um dos lados antagonicos abre mão de seus interesses, inconciliáveis com os da outra classe; e por fim, pela forma como o processo tem sido apreendido e sistematizado teoricamente, influi na prática das organizações dos trabalhadores.

No Caderno 1, identificamos logo no início do texto que apresenta aspectos importantes da realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, a ideia de que a educação seria uma estratégia de inclusão

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

De imediato identificamos que os milhões de brasileiros que vivem no campo não estão excluídos do projeto de desenvolvimento hegemônico no Brasil, pelo contrário, a ampla maioria deles constitui o exército de reserva de força de trabalho. Ainda que nunca cheguem a ser “utilizados”, são importantes para garantir a disponibilidade da força de trabalho e a redução de seu valor (OLIVEIRA, 2003a). Estão, assim, amplamente inseridos no projeto de desenvolvimento capitalista em curso no Brasil, desigual e dependente, porém cada vez mais excluídos das riquezas, produto do trabalho humano, ou no caso da terra e outros recursos naturais também. Porém, o que mais chama a atenção não é este fato, mas sim o trato dado à educação. Se for verdade que a educação faz – e deve fazer – parte de uma estratégia de inclusão num projeto de desenvolvimento, a clareza de a qual projeto é indispensável. Ao apresentar quem compunha no momento a iniciativa de impulsionar o debate (MST, UNESCO, CNBB, UNICEF, UnB), indica que

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico à “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 de desenvolvimento do campo. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 15)

Perguntamos: de que projeto de desenvolvimento se trata? Foi possível alcançar um consenso acerca de um mesmo projeto de desenvolvimento entre um movimento de

luta social que tem como referência a superação do capital pelo projeto histórico socialista, e organismos como UNESCO e UNICEF, que representam os interesses do capital (ainda que tenha em seu corpo de funcionários pessoas comprometidas com a resolução da questão social)?

Ao responder a estas questões, é preciso de imediato deixar explícito que não vemos problemas de em determinados momentos compor com tais organismos como tática para atingir determinados objetivos imediatos, tais como os evidenciados na sequência do texto de que estamos tratando: buscar a consecução de políticas públicas para o desenvolvimento do campo, especialmente na área da educação. O problema está em tornar horizonte estratégico este movimento tático, o que é mais um elemento que implica no aprisionamento na política, pela perda da referência na luta concreta pela superação das desigualdades e seu encaminhamento para tais espaços de frente ampliada.

Pior, um movimento perceptível é que algumas das diretrizes que passam a orientar a produção teórica e a elaboração político-pedagógica são as emanadas dos organismos multilaterais, como é o caso do “aprender a aprender” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.67), ou a ideia das mudanças paradigmáticas (CALDART, 2004a; 2008a, p.69; JESUS, 2004, pp.109-130; FERNANDES e MOLINA, 2004); a ideia do alargamento da esfera do Estado como algo a ser perseguido (MOLINA, 2008, p. 27); defesa da escola como reprodutora da regulação da sociedade (JESUS, 2004, p. 127); ou a ideia da negociação de territórios (Idem, 113), dentre outras.

Nosso questionamento, portanto, não se inscreve entre os que buscam manter um purismo na ação, buscando manter-se sem contatos com representantes e organizações burguesas na luta de classes, o que é impossível na relação de luta que se estabelece nas relações reais. Estamos destacando, porém, que desvios teóricos podem provocar desvios na avaliação da correlação de forças das classes em luta. Ora, sabemos que a força de cada uma das classes em luta somente pode de fato ser

verificada na própria luta real, e não apenas no plano da teoria. Mas também sabemos que a teoria reciprocamente age sobre o rumo da ação, alterando a correlação de forças. Dito de outra forma, a teoria somente pode apreender as relações realmente existentes, e tudo que ela elabora além disso não pode servir para a formulação de uma leitura correta da realidade, senão para seu contrário, para mistificar a realidade.

Ao tratar dos elementos que devem ser considerados para elaborar uma estratégia política adequada, Harnecker (2003) destaca os princípios indicados por Lênin. Ainda que seja um trecho um pouco longo, avaliamos ser conveniente reproduzir na íntegra.

Para que a classe de vanguarda possa conduzir corretamente a luta deve: a) avaliar objetivamente o conjunto das relações mútuas entre todas as classes, sem exceção, de uma dada sociedade, assunto que está relacionado com o grau objetivo de desenvolvimento dessa sociedade, assim como as relações entre essa sociedade concreta e as outras sociedades; b) examinar todas as classes e todos os países de um modo dinâmico e não estático. As leis desse movimento emanam das condições econômicas de vida de cada classe; c) esse movimento deve ser estudado “não apenas do ponto de vista do passado, mas também do ponto de vista do futuro”, e não com o “critério vulgar dos evolucionistas, que só vêem as mudanças lentas, mas dialeticamente...” Lênin introduz aqui, mais tarde, um detalhe importante: a necessidade de se levar em conta “a experiência dos movimentos revolucionários”. d) as “épocas de estagnação política ou de desenvolvimento lento” devem ser aproveitadas para desenvolver a consciência, a força, a capacidade combativa da classe de vanguarda, canalizando todo esse trabalho para o objetivo final do movimento de tal classe. Dessa maneira se está capacitando-a para enfrentar as grandes tarefas dos períodos revolucionários. e) deve-se lutar pelos interesses imediatos do proletariado, mas, ao mesmo tempo, defender, dentro do movimento atual, o futuro desse movimento. Lênin aprofunda essa idéia quando sustenta que “os interesses do desenvolvimento social estão acima dos interesses da classe operária”, e “os interesses de todo o movimento operário em seu conjunto estão acima dos

interesses de uma ou outra camada de operários, ou de tal ou qual aspecto do movimento”.

Resumindo, é fundamental “levar em consideração o conteúdo objetivo do processo histórico no momento concreto dado e na situação concreta dada...” (Idem, pp. 80-81, notas do original não reproduzidas)

Tais princípios demonstram que se há desvios teóricos, o comprometimento do conjunto das lutas é que pode estar em jogo. Na educação do campo, ao se trazer para o debate e para a formulação as teorias pós-modernas, se está interditando a possibilidade de avançar de forma coerente tanto na teoria quanto na prática política. Vejamos alguns dos aspectos e suas implicações.

Em relação ao lema do “aprender a aprender”, cuja origem nos documentos da educação do campo está no Relatório Delors (DELORS, 2006), há no mínimo duas questões que indicam possíveis problemas na continuidade da construção de uma teoria pedagógica e educacional coerentes com o projeto histórico socialista que se busca construir nas lutas sociais. Primeiro, no plano filosófico, tal ideia pode no limite aparecer como tautologia. Segundo, no plano da teoria pedagógica, alinha-se a perspectivas reacionárias, fundando-se numa concepção funcionalista de educação e negativa do ato de ensinar. Duarte (2001) realizou uma crítica contundente às perspectivas baseadas no “aprender a aprender”, demonstrando seu compromisso ideológico com o sistema do capital, tanto em sua versão mais afinada ao neoliberalismo, quanto em suas versões pretensamente críticas ligadas à pós-modernidade. Avaliamos que a crítica de Duarte demonstra cabalmente a impossibilidade de se pensar um projeto educacional para além do capital baseados numa concepção que esvazia a educação, e especialmente a escola, do conhecimento, substituindo-o por um processo infundável de aprendizagem para aprender a aprender.

Relacionada a esta questão, está a ideia muito difundida sobretudo pelas teorias pós-modernas de que estaríamos vivendo uma era de profundas mudanças nas formas de pensar o mundo, com a falência das grandes

narrativas em sua tentativa de explicação racional da totalidade social, e o surgimento de novos paradigmas explicativos das múltiplas realidades. Esta questão aparece insistentemente na produção da educação do campo, de que se está construindo um novo paradigma (o da educação do campo) em contraposição aos paradigmas que não identificam as especificidades culturais, identitárias, de modos de vida do campo.

Segundo Netto (2004)

O conceito de *paradigma*, se pode ter alguma valia quando se trata de abordar o desenvolvimento das ciências que têm por objeto a realidade do ser natural, enferma de inteira imprestabilidade quando é deslocado para apreciação do evoluir do conhecimento do ser social (recorde-se, aliás, que o responsável pela divulgação do conceito no conhecido *A estrutura das revoluções científicas*, Kuhn (1972), mostrou-se muito cético quanto à sua aplicabilidade nas ciências sociais, consideradas por ele como “pré-paradigmáticas”).²²

Nota do original: ²² O próprio Habermas, cuidadoso como sempre, já advertira que este é um “conceito que só se pode aplicar com certas reservas às ciências sociais”. (Idem, p. 231, grifos no original)

Continuando a crítica ao uso do conceito de paradigma como referência para a compreensão das mudanças na realidade contemporânea, Netto (2004) critica as ideias de Boaventura de Sousa Santos, um dos intelectuais cuja produção serve de suporte para intelectuais da educação do campo, como é o caso de Jesus (2004). Alerta Netto que Sousa Santos “desenvolve uma elaborada versão do ‘paradigma da ciência moderna’, que estende tranquilamente da análise das ‘ciências duras’ às ciências sociais.” (Ibidem, p.232). Nessa operação tal paradigma torna-se um instrumento que iguala todo o século XIX, “enfiando no mesmo saco da ‘ciência moderna’ seja a lógica hegeliana, o sistema categorial de Marx ou as tipologias durkheimianas”. (Ibidem)

Concordando com Netto (2004), nossa avaliação é de que a insistência na busca da construção de um novo paradigma encobre um movimento fortemente presente nas

ciências sociais, de relativismo e pragmatismo, que se reflete na educação do campo. As mudanças que têm ocorrido nas relações concretas, com efeitos perversos na própria constituição da identidade e na individualidade dos homens, refletidos na falta de perspectivas de futuro que grande parte da população externa, é apreendido como expressão da crise da racionalidade, da possibilidade de compreensão do real em suas múltiplas determinações. Passa-se para o campo gnosiológico a busca da resolução de uma crise que é das relações sociais de produção. Categorias que só podem ser apreendidas nessas relações, como a luta de classes e a correlação de forças, acabam saindo de cena, e os projetos vão debilitando-se por sua cada vez mais frágil capacidade de apreensão do real.

A própria concepção de Estado que daí decorre reflete esse movimento. Negando o caráter de classe do Estado, teoriza-se sobre a ampliação da esfera do Estado, o alargamento da esfera pública (MOLINA, 2008, p.27). Critica-se o Estado neoliberal, e projeta-se o Estado como garantidor de direitos. Ora, conforme diz um grito de ordem do MST “nossos direitos só a luta faz valer”. Se não podemos negar a importância das políticas públicas, como já demonstramos anteriormente, também não podemos ingenuamente avaliar que o Estado sob o capitalismo seja instrumento de garantia de direitos sociais, a não ser pela correlação de forças conjuntural. As ditaduras militares são um bom exemplo, e melhor que elas, a ação do Estado mais poderoso do mundo, os Estados Unidos da América, o demonstra com suas mais de mil bases militares espalhadas por mais de cem países em volta do planeta.

Ao criticar o Estado neoliberal, ou o neoliberalismo, deve-se ir à raiz do problema e identificar que esta raiz é o sistema sociometabólico do capital, e não apenas uma determinada forma de gerir suas relações sociais. Se o neoliberalismo propagou a ideologia do Estado mínimo, não podemos inversamente nos ater à ideia de um alargamento das esferas do Estado como contraponto, avaliando que esta ampliação permitiria avanços na conquista de direitos sociais.

Primeiramente, porque somente no plano do discurso ideológico houve redução do Estado sob o neoliberalismo. O que de fato se evidencia é uma mudança no papel do Estado como garantidor da sociabilidade necessária ao processo de produção e reprodução do capital: de um Estado que atua diretamente na economia através de indústrias estatais e serviços públicos, passa a regular as relações sociais e privatiza tanto as esferas produtivas como os serviços que anteriormente eram prestados via políticas públicas, como a saúde e a educação. O Estado mínimo do neoliberalismo conduz às mudanças na estrutura social exigidas pelo capital em crise, para recompor-se, através dos ajustes estruturais e da reestruturação produtiva, mas somente se reduz nas esferas das políticas sociais. Um exemplo disso é o crescente gasto estatal com o aparato militar e sua extensão crescente, enquanto se reduzem drasticamente os recursos para a seguridade social.

Avaliamos que o que permite a alguns intelectuais afirmarem que a inserção da educação do campo nas políticas públicas e na estrutura do Estado signifique uma ampliação da esfera pública é o movimento dual que este processo apresenta: por um lado, a inserção ocorre no período de maior intensidade na aplicação das políticas neoliberais, dando a sensação de ampliação no atendimento de direitos (o que do ponto de vista do campo é em parte significativo), e só pôde ser garantido pela pressão do MST em luta, com apoio de outros movimentos sociais e, em alguns momentos, o movimento sindical; de outro, por entrar na estrutura estatal e consigo carregar para a gestão quadros dos próprios movimentos, implicou na participação crescente dos movimentos nos debates acerca dos rumos da política pública de educação para o campo, com o reconhecimento de algumas questões pelo Estado no plano formal (caso das DOEPEC).

A constituição de fóruns consultivos, conferências e outros espaços vinculados ou estimulados pelo Estado, em muitos momentos, passa a impressão de ampliação da participação nas deliberações acerca da política pública, o que não encontra respaldo real. O sentido geral da política

de Estado foi mantido e aprofundado mesmo com conquistas parciais. As políticas para a educação do campo, junto a um conjunto de políticas educacionais para atendimento de outras particularidades, mantiveram-se articuladas às políticas focais e de alívio da pobreza. Prova disso foi os cortes constantes no orçamento do mais importante dos Programas de educação do campo, o PRONERA, que somente era recomposto em momentos de mobilização e pressão dos movimentos sociais, em especial o MST. Alguns formuladores da educação do campo, porém, reconhecem nesse constante movimento para pressionar o Estado uma ampliação da esfera pública, de participação dos trabalhadores na vida pública.

Nossa análise conduz para outra interpretação, de que tais políticas são mantidas dentro da estratégia de governança encaminhada no último período, referenciada nas orientações dos organismos multilaterais. Tanto que um dos programas de largo alcance do MEC, via SECAD, o Escola Ativa, tem apoio do Banco Mundial. Portanto, não há ampliação da esfera pública, senão aumento acentuado da privatização das esferas públicas e dos direitos sociais. Portanto, nas ações que têm necessariamente que passar pela ação do Estado na atualidade, como a garantia de escolas públicas para os povos do campo, o que devemos ter presente é qual estratégia permite enfrentar o Estado burguês, suas determinações, e apropriar-se dos elementos que permitam formar a consciência de classe e fortalecer a ação dos movimentos de luta social com clareza de quais táticas e estratégia permitem avançar em direção ao projeto histórico socialista.

Com a construção de amplos espaços de conciliação de classes, o governo Lula deu materialidade no Brasil às proposições dos organismos multilaterais de viabilizar estratégias (do capital) para conseguir a colaboração da classe trabalhadora para as reformas do Estado, os ajustes estruturais e a reestruturação produtiva nos moldes exigidos na atual fase do capitalismo dominado pelas finanças. A criação do Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico foi o espaço privilegiado para tal. Porém não se esgotou nele. A realização constante de Conferências

setoriais consultivas conseguiu, em grande medida, canalizar para o campo institucional uma disputa que não pode ser resolvida nele, encaminhando soluções para o campo formal, de reconhecimento dos direitos sociais no campo formal, através de formulações abstratas.

Luxemburgo (1991, p.82) lembra, porém, que “as fórmulas vazias têm, por vezes, na história da luta de classes, uma significação muito real.” Ou seja, como estratégia de manutenção de uma hegemonia vinculada ao capital, tais espaços têm demonstrado efetividade. Por isso, a formação da consciência de classe é necessária, e para tal é necessário uma ação direta e autônoma das massas em suas organizações, com base na teoria que permite apreender o conjunto das relações sociais contraditórias na luta de classes, o marxismo.

A referência numa organização revolucionária, portanto, é uma exigência para romper com as ilusões. Os desvios teóricos demonstram que, para além do plano da ideias e como expressão das relações concretas, as lutas sociais sofrem implicações ao basearem-se nas ilusões que assumem materialidade pela ação dos homens na luta de classe.

4.2. O embate hegemônico na luta de classes: identificando possibilidades

A proeminência de teorias do conhecimento que reafirmam a maneira idealista e pseudoconcreta (KOSIK, 1976) no trato com o conhecimento na educação do campo, entretanto, tem ocasionado muito debate e reflexão, com a disposição de retomada de uma base teórica radical por setores ligados aos movimentos de luta social.

Podemos identificar um movimento interno na educação do campo em que os intelectuais ligados aos movimentos de luta social confrontacionais à ordem do capital tem retomado a preocupação de evitar os desvios teóricos (e reciprocamente práticos), realizando balanços críticos com base na retomada da teoria marxista. No material por nós analisado, este movimento é mais evidente em Caldart (2008a) e possível de ser visto pelos conceitos e problemáticas centrais da autora no Apêndice E.

Conforme demonstrado por D'Agostini (2009), a necessidade da teoria tem se demonstrado com força em tais movimentos, porém, não de qualquer teoria, mas da que permite apreender o movimento real e complexo do ser social em suas múltiplas determinações, num imbricado e contraditório conjunto de mediações em relações sociais de produção baseadas na exploração do homem pelo homem. E tal teoria é o marxismo.

Caldart (2008a, 2009) tem indicado a necessidade de uma balanço projetivo, e tem retomado em sua análise categorias importantes que em grande medida estão se sustentando na construção da educação do campo. Compreendemos que o que tem permitido essa retomada do marxismo como instrumento de crítica e de projeto político de futuro é o próprio movimento do real, que tem demonstrado com força no interior dos movimentos de luta social a incapacidade das demais teorias explicarem o real e demonstrarem as possibilidades nele inscritas. Porém, vejamos o que estamos compreendendo por realidade e possibilidades, que em nossa avaliação podem auxiliar no

entendimento do movimento interno da educação do campo.

A categoria realidade está sendo compreendida por nós como aquilo que existe realmente. Ou seja, a realidade é a unidade realmente existente dos contrários que compõem um determinado fenômeno. Possibilidade está sendo compreendida como o que pode ser produzido quando as condições são propícias. Possibilidades são formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e a possibilidade, uma realidade em potencial. Ao reconhecer possibilidades, e admitir que as mesmas se transformam em realidade em condições determinadas, pode-se interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando as condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade (CHEPTULIN, 2004).

O próprio movimento da realidade da educação do campo, reconhecido tanto pelos dados da situação educacional no campo, quanto pela direção das políticas públicas e da produção do conhecimento tem demonstrado aos formuladores da educação do campo vinculados organicamente aos movimentos sociais que as possibilidades anteriormente reconhecidas para a resolução dos problemas através de sua inserção em instâncias do Estado para gerir políticas focais, que são determinadas pelo rumo geral da política do governo alinhada à expansão sem precedentes do capital sobre as esferas públicas, estatais ou não, chegaram ao limite. E o limite em grande medida está determinado pelo aprisionamento que este processo trouxe, ao deslocar a resolução dos problemas para o campo da política institucional. O contato com as lutas reais e diretamente com a própria realidade em que os sujeitos dos movimentos de luta social enfrentam-se contribui para essa identificação dos limites. Luxemburgo (1991) expressa que

(...) o intelectual está mais predisposto a desvios (...) do que o proletariado esclarecido, ao qual o imediato instinto de classe dá uma segura firmeza revolucionária, desde que não tenha perdido o contato vivo com a sua base social, com a *massa* proletária. Entretanto, a forma concreta sob a qual aparece esta disposição do intelectual para o oportunismo, a configuração palpável que ela adquire, dependem sempre, sobretudo em relação às questões organizatórias, do meio social concreto a que se refere. (p.51, grifo no original)

Avaliamos que essa é uma pertinente questão, e ainda que Luxemburgo se referisse ao proletariado, podemos sem problemas estender a análise aos movimentos atuais dos trabalhadores do campo, como o MST. O retorno aos estudos da prática pedagógica e das experiências educacionais realmente existentes tem permitido este reconhecimento de limites. O reconhecimento de possibilidades também se inscreve nesse movimento de retorno à análise pela base real dos movimentos de luta social, e não mais pela luta política institucional, o que repõe com vigor as problemáticas da luta de classes.

Porém, é importante destacar que é o trabalho humano a ação que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades, e não a política ou a simples sistematização teórica de experiências. Cheptulin (2004) indica que a possibilidade tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta, esse autor, as possibilidades concretas e as abstratas. As possibilidades concretas são as que para sua realização podem reunir no momento presente as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, as condições necessárias.

Outra distinção importante diz respeito à realização das diferentes possibilidades próprias a uma formação material, pois as mesmas não agem da mesma forma sobre a essência:

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (CHEPTULIN, 2004, p.344)

Portanto, verificamos que ao identificar que há um processo de apropriação da educação do campo (apropriação conceitual) por instâncias do Estado, estranhas à sua origem, ou por outros sujeitos coletivos que não compartilham do mesmo projeto de futuro que os movimentos que deram origem ao conceito e prática da educação do campo (CALDART, 2009), se está identificando também que as possibilidades de essência não estão inscritas nesse campo de disputa institucionalizada, senão pelo avanço na organização revolucionária dos trabalhadores.

Marx (2010) já alertava que é impossível pensar que o Estado possa de fato resolver problemas que lhe são intrínsecos, e de cuja solução depende exatamente a extinção do Estado, com é o caso da desigualdade social. Ora, a desigualdade social está na base da existência do Estado, sem ela, ele perde completamente a necessidade de existência.

O Estado jamais encontrará no Estado e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais [...]. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos mais radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado. O Estado e a organização da sociedade civil não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. (MARX, 2010, pp.58-59)

O Estado apenas existe e subsiste graças à natureza antissocial da vida na sociedade civil determinada pela propriedade privada. Com isso, pensar que os problemas

enfrentados na educação da classe trabalhadora do campo possam ser resolvidos pelo Estado é confundir estratégia e tática.

A conquista de políticas públicas pode auxiliar no processo de organização da classe, já que melhora as condições reais de vida. Porém, não se pode esperar que por elas se consiga superar o próprio sistema sociometabólico que gera as desigualdades sociais.

No campo da produção do conhecimento, as teorias pós-modernas que têm permeado com força a educação do campo viabilizam o deslocamento para a formulação no campo do pensamento burguês, ainda que pretensamente mantenha-se no campo crítico.

A ação no interior do Estado acaba fortalecendo determinadas visões que também encaminham para o campo burguês a formulação teórica e a prática política. Mészáros (2006a) demonstra que por sua posição de classe, a burguesia fica ligada à imediaticidade, já que seu interesse é pela manutenção e aprofundamento do sistema social que permite sua existência enquanto classe; este ponto de vista não pode servir, portanto, aos que buscam a superação do capital.

Portanto, quando o movimento de luta social identifica a necessidade histórica de superação do capital como possibilidade de essência, não está apenas indicando uma perspectiva de futuro ao longe, mas a necessidade de compreensão das condições objetivas necessárias para alcançar tal fim, o que exige reconhecer as condições existentes e as que são necessárias construir ao longo da ação na luta de classes. Isso remete não só às tarefas de mobilização e organização da classe, mas de mudanças também no modo de vida, remete à articulação das tarefas imediatas, mediatas e históricas no processo de produção da vida, ainda sob as formas alienadas decorrentes do domínio do capital, mas que devem, contraditoriamente, ser desenvolvidas. A educação é elemento importante nesse processo.

Como bem explicita Mészáros (2005), após demonstrar que a educação formal tem cumprido o papel, no último século e meio, de fornecer os conhecimentos e o

pessoal demandados pela expansão da produção capitalista e de transmitir um conjunto de valores que legitimam os interesses dominantes, não é só a educação formal que sofre determinações do capital. Portanto, não é apenas buscando uma educação pelo movimento social que se pode buscar alternativas e possibilidades de alteração das condições objetivas e subjetivas.

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, grifos no original)

Sob o domínio do capital a educação tem como principal função a internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que ocupam na escala hierárquica social, determinada por sua posição no modo de produção, produzindo em si a aceitação tácita de sua condição social. Identificar os mecanismos de contra-internalização é uma tarefa a ser buscada, assim como criar as condições sociais para que se tornem possíveis ações que permitam ao processo de *formação* da consciência ser um processo de *tomada de consciência da realidade* em relação com a totalidade social. Por adotarmos as perspectivas globais da sociedade classista sob o domínio do capital pela internalização desses valores fundamentais como inquestionáveis limites às aspirações individuais, somente uma ação coletiva radicalmente consciente pode permitir romper com a paralisante situação daí decorrente.

(...) a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente

sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos no original)

Fica evidente que um projeto educacional contra-hegemônico deve constituir-se como alternativa concreta. Nossa compreensão é de que essa alternativa está em construção na experiência histórica do MST, e que na educação do campo, as experiências educacionais deste movimento de luta social são a “alternativa concreta abrangente” (Ibidem, p.47) que deve ser resgatada para a formulação teórica da educação do campo, com base na experiência histórica do movimento socialista mundial e com a constante análise do conjunto das demais experiências, tanto da classe trabalhadora, quanto da classe burguesa. A teoria marxista da educação e a pedagogia socialista podem contribuir decisivamente para este projeto.

A possibilidade histórica de essência está articulada à necessária transição revolucionária para outro projeto societário. A atualidade da bandeira de *“todo o poder para os proletários e camponeses”* assume contornos dramáticos no momento em que milhares de crianças continuam morrendo diariamente de doenças curáveis ou de fome, em que homens e mulheres são impelidos a um estágio de vida brutalizado cada vez menos humanizado.

Um único movimento de luta social não pode por si só ser a alternativa, revolucionar sozinho o Estado burguês. Menos ainda será possível unindo-se à classe que busca derrotar e abandonando uma perspectiva radical de ação e de teoria explicativa da realidade. A história recente tem demonstrado que possibilidades fenomênicas, como o governo Lula por sua base histórica ser os trabalhadores, apresentam limites que se tornam incontornáveis. Podemos exemplificar pelos dados da reforma agrária que

não avançou, das políticas educacionais insuficientes para recuperar o histórico atraso na área, com ampliação de políticas focais, afirmativas, próprias ao modelo de governança do capital mundializado.

Luxemburgo (1991) novamente pode nos ajudar a compreender o momento atual ao demonstrar que é pela própria luta de classes que as massas formam sua consciência, e, portanto, “os erros cometidos por um movimento operário verdadeiramente revolucionário são, do ponto de vista histórico, infinitamente mais fecundos e valiosos que a infalibilidade do melhor ‘comitê central’.” (Ibidem, p.59).

Por isso, avaliamos que a auto-organização do coletivo educacional, como vem sendo experimentado nas atividades educativas do MST, a autonomia da classe em sua organização e ação políticas, a clareza de qual projeto histórico referencia nossa práxis, são possibilidades concretas que permitem avançar na concretização de uma *alternativa concreta abrangente* articulada à necessidade histórica de construção do socialismo.

CONCLUSÕES

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais. (MARX, 2010, p.62)

A realidade atual, como categoria da prática, tem demonstrado que a assertiva em epígrafe assume importância crescente ao nos enfrentarmos com a necessidade de superação do atual modo de produção da vida como única possibilidade viável de enfrentamento à barbárie crescente e à ameaça à vida em seu conjunto no planeta (Mészáros, 2009b).

Tendo isso presente, nos propusemos a contribuir com os que buscam construir uma alternativa historicamente viável ao capitalismo – a saber, o socialismo – buscando compreender e dar inteligibilidade a um processo de extrema relevância na atualidade, que é como a educação da classe trabalhadora, especialmente do campo, pode contribuir com os processos mais amplos das lutas sociais pela emancipação humana.

Assim, nosso estudo teve por objeto a educação em suas relações com a política, e buscamos diagnosticar, analisar e sistematizar os fundamentos da proposta educacional que sustenta a educação do campo, explicitando a que projeto histórico suas formulações se aportam, partindo da realidade concreta da produção da vida no campo na atualidade.

Observou-se que a mundialização do capital em curso atualmente tem um projeto de mundialização da educação a ele correspondente. A materialização de tal projeto de mundialização da educação tem se desenvolvido em nosso país via políticas de Estado e de governos sob as orientações dos organismos multilaterais do capital, e um dos importantes focos dessas políticas está em aliviar os efeitos da pobreza crescente em escala mundial. Identificamos que em contraposição a este processo, movimentos de lutas sociais também buscam viabilizar seus próprios processos educativos vinculados às atividades mais amplas das lutas sociais no enfrentamento com o capital.

Em decorrência da relevância social e da centralidade que a educação do campo tem assumido no debate e na prática educacional no interior dos principais movimentos de lutas sociais confrontacionais à ordem do capital, foi que buscamos identificar as tendências em seu desenvolvimento, para buscar elementos que contribuam com o avanço de tais lutas sociais.

Reconhecemos que a existência da educação do campo decorreu da atividade educacional e das lutas sociais do MST, bem como da capacidade de articulação deste movimento social confrontacional com outros sujeitos políticos coletivos. Porém, se a origem da educação do campo tem sua materialidade expressa nas lutas sociais, não significa que a materialidade atual em que se desenvolve a educação do campo permaneça a mesma.

Evidenciamos que na atualidade há uma forte dependência da educação do campo em sua formulação e desenvolvimento teórico-práticos das políticas sociais, com forte pressão por parte das políticas de Estado e de governo.

Identificamos que o governo emana um discurso complacente que promete melhoria das condições gerais de vida, e com isso obtém o consentimento de parte significativa dos sujeitos coletivos que impulsionam as lutas sociais por transformações sociais. Mas na política pública e na reconfiguração do Estado que de fato o governo realiza, reforça o potencial destrutivo do capital,

dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. Com isso, encarcera as disputas na institucionalidade, encaminhando as soluções para o interior do Estado. Nesse movimento vai impondo limites às lutas sociais, mantendo-as sob a tutela dos interesses do capital, que o comanda. Esse processo é ampliado pela retomada da articulação e da influência de setores da extrema-direita e da direita, que no campo articulam-se em organizações com inserção na política do Estado, como é o caso da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, cuja presidenta atual é também senadora da República.

O governo Lula deu materialidade no Brasil às proposições dos organismos multilaterais, via construção de amplos espaços de conciliação de classes. Os mecanismos centrais para tal foram a atração de lideranças das organizações dos trabalhadores para a gestão do Estado, em alguns casos, e noutros, para as disputas institucionais, com a criação do Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico; com a realização constante de Conferências setoriais consultivas; e a combinação das anteriores com a repressão direta ou consentida.

Identificamos, ainda, que as políticas do Estado para o desenvolvimento do campo têm privilegiado a expansão do capitalismo, especialmente através do financiamento público, da não realização da reforma agrária e da base jurídica para a concentração de terras e repressão violenta aos trabalhadores que contestem tal projeto de desenvolvimento.

No caso da educação do campo, demonstramos que seu atendimento via políticas públicas é praticamente restrito a programas de governo, sem perspectiva de continuidade, na forma de projetos periódicos, e por duas políticas de Estado, a saber, a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a inclusão da Educação do Campo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os dados das políticas públicas demonstraram que não há

intenção do governo de articular um projeto educacional que vise atacar de fato os problemas educacionais do campo, mantendo o projeto educacional atrelado ao projeto de desenvolvimento dominante no campo hoje, a saber, o avanço do capital sobre a agricultura.

Porém, mesmo que o atendimento à educação no campo por parte do Estado ainda seja muito inferior às reais necessidades, é a mobilização acerca da educação do campo a responsável pela manutenção, e em alguns casos pela ampliação, do atendimento educacional às populações do campo. As lutas dos movimentos sociais, com apoio do movimento sindical do campo, são as responsáveis por inserir na pauta do debate político nacional a necessidade da educação para os trabalhadores do campo, o que no momento histórico de seu surgimento assumiu ainda maior relevância por enfrentar-se com a aplicação do receituário neoliberal em curso no Brasil nas últimas duas décadas.

Identificamos, ainda, que se houve conquistas importantes, estas foram garantidas pelas mobilizações dos trabalhadores, e não pela via da política institucional. Prova disso foram os recorrentes cortes no orçamento dos principais programas do governo, que somente era recomposto nos momentos de enfrentamento pelas lutas sociais, sobretudo do MST. Com isso, pudemos confirmar nossa primeira hipótese, de que um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo.

Além desse movimento da luta de classes pela garantia de políticas públicas para o atendimento de suas necessidades, verificamos outro no processo de elaboração teórica acerca das experiências educativas dos movimentos de luta social do campo, que estão na origem da educação do campo. Ao nos debruçarmos sobre este, verificamos que há opções teóricas utilizadas para a formulação da educação do campo que interditam a possibilidade de dar inteligibilidade às concretas relações de produção da educação e de sua articulação à uma estratégia de superação do capital. Vimos que em muitos momentos as

táticas da luta política passam a ser tomadas como horizonte histórico, como estratégia maior, como é no caso da construção de frentes ampliadas.

Na análise dos textos que serviram/servem de referência na produção da educação do campo, presentes nos Cadernos da Coleção por uma Educação do Campo, pudemos confirmar o que as experiências históricas já vêm demonstrando, que é a falência de proposições que não enfrentam de forma explícita e clara o problema central hoje posto à humanidade: a necessidade de superação do atual modo de produção que aumenta os níveis de barbárie e coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade. Ou, dito de outra forma, não pauta claramente o que há mais de um século foi anunciado: socialismo ou barbárie.

Assim, pudemos identificar que o movimento teórico representa a apreensão do movimento presente na luta de classes, e que seu afastamento da explicação do real a partir das categorias da prática e de uma perspectiva da totalidade social são expressões do transformismo e da desesperança presente em setores importantes dos lutadores sociais. A presença de teorias idealistas, com destaque às teorias pós-modernas, além de demonstrarem opções dos intelectuais, demonstram o rumo que busca dar às lutas sociais que servem de base para suas elaborações.

Por isso, identificamos indícios de que o movimento do real que esteve na base da criação da educação do campo foi sendo secundarizado, a saber, as atividades educativas dos movimentos sociais confrontacionais à ordem do capital, principalmente o MST. O que passa a servir de referência à produção teórico-prática da educação do campo são as disputas postas na política, que como já demonstramos, trouxe limites para seu desenvolvimento, abandonando a perspectiva de superação radical do capital, pela referência do projeto histórico socialista, e incorporando em seu lugar a disputa política institucional e a busca de melhorias dentro da ordem social existente.

Desses elementos, podemos afirmar que a possibilidade de romper o cerco da política está numa organização revolucionária, com clareza de projeto

histórico. Identificamos que esta possibilidade concreta está em desenvolvimento na atividade do MST, onde está a base real que permite confirmar nossa terceira hipótese.

Assim, após apresentarmos os elementos da teoria do conhecimento e as categorias centrais que fundamentam nosso estudo, buscando demarcar que a produção do conhecimento é determinada pelas condições sociais de sua produção; de demonstrar as contradições e elementos que permitem projetar uma educação classista tendo como referência os interesses da classe trabalhadora e apresentar uma análise crítica da situação atual e da política educacional, com destaque dos nexos centrais entre educação e política, e das políticas educacionais atuais e a educação do campo; de demonstrar que não há apenas uma concepção de educação na educação do campo, mas concepções distintas que se enfrentam, verificando também a tendência de desenvolvimento e articulação a um dado projeto político e sua inserção na luta de classes; e explicitar quais são os projetos centrais em confronto no campo e demonstrar como no atual momento histórico a educação, e em especial a educação do campo, estão reféns da política; concluímos que é necessária uma intervenção firme e com clareza para romper o cerco da política à educação do campo.

Portanto, pelos dados da educação do campo e por sua apreensão na teoria, pudemos confirmar nossa tese, de que para avançarmos e superarmos a lógica do capital, inclusive na formulação de políticas educacionais e na produção teórica, e em especial para a educação do campo, temos que buscar ao mesmo tempo enfrentar o próprio Estado capitalista e sua política, fazendo-o fundados em uma organização revolucionária e ir construindo outra subjetividade humana, visando relações de produção e reprodução da vida distintas radicalmente das atuais, que são possíveis nas condições objetivas colocadas em um período de transição do capitalismo ao socialismo. E isto em pleno influxo das lutas sociais da classe trabalhadora, porém identificando os indícios do mais avançado da luta de classes nelas presentes.

Tomando como referência a distinção que Marx (2010) faz entre comunidade política e comunidade humana, e de emancipação política e emancipação humana, criticamos um movimento presente no interior da educação do campo que tem como horizonte o reconhecimento do campo como lugar de cidadania e os trabalhadores do campo como sujeitos de direito. Defendemos que no horizonte devemos ter a emancipação humana, pelo enfrentamento das condições que objetivamente separam os homens das condições de superarem a negação do acesso à educação e aos demais bens materiais e espirituais que os impedem de ter uma vida digna, de inserirem-se numa comunidade humana, além da participação na comunidade política.

Por fim, concluímos que 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; assim, recoloca-se a necessidade de uma estratégia de superação do modo do capital organizar a vida, e os indícios mais avançados estão nos movimentos que de fato tem enfrentado os pilares do sistema sociometabólico do capital, como o MST, e dos projetos educacionais de tais movimentos, partindo da auto-organização, da autodeterminação e do rompimento com teorias idealistas que não auxiliam o processo de apreensão das relações sociais e da realidade como estas realmente são.

Com isso, esperamos ter contribuído com os que acreditam na possibilidade de essência de resolvermos os problemas decorrentes da alienação e da subsunção real do trabalho ao capital, pela via revolucionária da construção do socialismo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de(Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: PRONERA, 2004.

ANTUNES, Ricardo. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. Por um tratamento público da educação do campo. In: **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST**. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BEINSTEIN, Jorge. **Capitalismo Senil**: a grande crise da economia global. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. Introdução. In: BOGO, Ademar (org). **Teoria da Organização Política III**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudos de avaliação da Educação – PISA**. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Operação e Implementação do Projeto do Fundo de Fortalecimento da Escola**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2003a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília: MDA, 2003b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: Inep, 2003c.

_____. Presidência da República. **Lei No. 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>, acessado em 20-06-2009. Brasília: 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Inep, 2005.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 5.563, de 11 de outubro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e dá outras

providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5563.htm>, acessado em 20-06-2009. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ampliação dos estudos de avaliação da Educação – PISA**. Brasília: Inep, 2006b.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>, acessado em 20-01-2009. Brasília: 2007a.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 6.095, de 24 de Abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>, acessado em 21-02-2010. Brasília: 2007b.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em 21-02-2010. Brasília: 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum Nacional de Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12478&Itemid=769>, acessado em 16-01-2010. Brasília: 2008b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>, acesso em 23-07-2009. Brasília: 2008c.

_____. Presidência da República. **Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Brasília: 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2009b.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória 458, de 10 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União. Brasília: 2009c.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (Pacto). Disponível em :

<http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=73>, acessado em 21-01-2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).** Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395&Itemid=677>, acessado em 21-01-2010b.

_____. Ministério da Educação. **ProJovem Campo - Saberes da Terra.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12306&Itemid=817>, acessado em 21-01-2010c.

_____. Ministério da Educação. **Escola Ativa.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=817>, acessado em 21-01-2010d.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817>, acessado em 21-01-2010e.

BOBBIO, Norberto. **O Filósofo e a Política:** antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural – Traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. e FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Os sujeitos da Educação do Campo, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008a.

_____. Educação do Campo. **Minicurso na 31ª Reunião Anual da Anped** (anotações da fala). Caxambú, 2008b.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v.7 n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

_____. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. Mimeo. Porto Alegre, 2009a.

CALDART, Roseli Salete; SCHWAAB, Bernardete. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GOERGEN, Frei Sergio; STEDILE, João Pedro (orgs). **Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária**. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Marise Souza. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: a universidade necessária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CECEÑA, Ana Esther. Estratégias de dominação de uma hegemonia sem limites. In: CECEÑA, A.E. (Org.).

Hegemonia e Emancipações no Século XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CEPAL - COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **La Transformación Productiva 20 años después:** viejos problemas, nuevas oportunidades. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/33277/2008-117-SES.32-Latransformacion-WEB_OK.pdf>, acessado em 14-02-2010. Santiago do Chile: 2008.

CEPAL - COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educación y Conocimiento.** Eje de la transformación productiva con equidad. Disponível em: <http://www.egeneros.org.mx/admin/archivos/lec_equida.pdf>, acessado em 21-02-2009.

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.

COLETTI, Claudinei. **A trajetória política do MST:** da crise da ditadura ao período neoliberal. 2005. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

CPT - COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Sintonia entre capital e Estado mantém a violência no campo.** Disponível em: <<http://www.cptnac.com.br/?system=news&action=read&id=3497&eid=6>>, acessado em 13-01-2010.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DANGEVILLE, Roger. Introdução e notas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC-UNESCO, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. Capital e Trabalho: a nova dominação, In: **Universidade e Sociedade**, ano VI, nº 10, janeiro de 1996.

_____. **Política Brasileira: Embate de Projetos Hegemônicos**. São Paulo: Sundermman, 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al.; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo - políticas públicas - educação**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.

_____. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGELS, Friedrich. In: NETTO, José Paulo (org.) **ENGELS: Política (1820-1895).** Coordenador: Florestan Fernandes, tradução: José Paulo Netto, São Paulo: Ática, 1981.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **A produção de conhecimento e o materialismo histórico dialético como método,** Salvador: FAGED/UFBA, 2002 (material didático mimeografado).

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-moderno.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **Nós e o marxismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales e FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo-políticas-educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira.** Brasília: Seminário "Reafirmando propostas para a Educação Brasileira". 18 a 21 de fevereiro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Política e Educação.** 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores na escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Orgs). **Formação de Professores: a experiência Internacional sob o olhar brasileiro.** 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática".** Revista Educação e Sociedade, Campinas, nº 27, pp. 122-140, 1987.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 5 ed. Campinas: Papiрус, 1995.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação:** confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M.M. (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Produtividade da Escola Produtiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de idéias nas sociedades de classe. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Abr. v.14 n.40, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educação & Sociedade, Campinas, V.26, n.92, out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>, Acesso em 10 maio 2010. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300017. Campinas: 2005.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita.** São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **O Debate Global sobre a Terceira Via.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira.** Disponível em <<http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm>>, acessado em 01-03-2009. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

GLUCKSTEIN, Daniel. Crise financeira, crise do capital e a atualidade da revolução, IN: **Revista Verdade:** Revista

Teórica da Quarta Internacional, nº62/63, p.44-58, jan/2009.

GLUCKSTEIN, Daniel. **O Imperialismo Senil**. São Paulo: Comissão de formação de O Trabalho, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUEVARA, Ernesto "Che". **O Socialismo Humanista**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Textos econômicos para a transformação do socialismo**. São Paulo: Edições Populares, 1982.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

HARTWIG, Marisa. **Mudanças no Trabalho e na Escolarização dos Agricultores Familiares**: a aparente segmentação entre rural e urbano. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A Era das Revoluções**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IANNI, Octávio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IASI, Mauro Luis. **As Metamorfoses da Consciência de Classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico nacional 2000**. Brasília: IBGE, 2000.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**. Brasília: IBGE, 2004.

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro**: reflexões sobre a Prática. Cadernos do Iterra. Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

_____. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

_____. **Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola. Veranópolis, RS: Iterra, 2000.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político de educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma

Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LACKS, Solange. **Formação de Professores: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LEHER, Roberto. Prefácio. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. A (contra-)reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado

(prefácio), In: Neves, Lúcia Maria Wanderley. (org.) [et.al.], **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**, São Paulo: Xamã, 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch Ulianov. **A Juventude e a Revolução**. Lisboa-Portugal: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. **Obras Escolhidas**. Lisboa: Edições Avante!/Moscou: Edições Progresso, 1977.

LÊNIN, Vladimir Ilitch Ulianov. **Política**. (organizador: Florestan Fernandes) 2 ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O Programa Agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1905/1907**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

LÉONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: ADAM, Yvon; et alii. **Desporto e Desenvolvimento Humano**. Lisboa-Portugal: Seara Nova, 1977.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Marxismo e Ética. **Revista Crítica Marxista** n. 14, jan/jun 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D_SLessa.pdf>, acessado em 28-06-2009. São Paulo: Boitempo: 2002.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUKÁCS, Georg. **O Trabalho.** Tradução para fins didáticos de Ivo Tonet (UFAL) a partir do texto *Il lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per Una Ontologia dell'Essere Sociale*, s/d.

_____. **Ontologia do Ser Social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Sociologia** (Org. José Paulo Netto). Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 20. São Paulo: Ática, 1981.

_____. **História e Consciência de Classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital:** contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **A Revolução Russa.** Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antigüidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. Tradução de Juarez Guimarães e João Machado Borges. São Paulo: Editora Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. **O Sujeito Oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. **O Cativo da Terra**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. **A Ideologia Alemã (I - Feuerbach)**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, C. e ENGELS, F. **Obras Escogidas**. Moscú: Editorial Progreso, 1976.

MARX, Karl. **La Guerra Civil em Francia**. In: MARX, C. e ENGELS, F. **Obras Escogidas**. Moscú: Editorial Progreso, 1976.

_____. **O Capital**. Vol. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Glosas Críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: O Socialismo no Século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. **Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social do método.** São Paulo: Boitempo, 2009b.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção – cidadania – pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo – políticas públicas - educação.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo – políticas públicas - educação**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Sobre o “método da economia política”**: notas de trabalho. mimeografado, 1992.

_____. Desrazão no discurso da História. In: HÜIINE, Leda Miranda (Org.) **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

_____. Recuo da Teoria, In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de.; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. In: **Revista Educação**. n.2(56) Porto Alegre: PUC/RS, 2005.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Escola Itinerante:** uma prática pedagógica em acampamentos. Veranópolis: Iterra, 2001.

_____. **Construindo novas Relações de Gênero:** desafiando relações de poder. Setor de Gênero do MST. São Paulo: ANCA, 2002.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação nº 13.** Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. **MST faz jornada de luta em defesa da Educação e do Pronera.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/294/destaque>>, acessado em 12-12-2009. (2008)

MUNARIM, Antonio. et alli. **Políticas Públicas de Educação do Campo:** A Articulação Entre o Estado e a Sociedade. II Encontro de Pesquisadores em Educação do Campo. Luziânia, 2008.

NETTO, José Paulo. **Democracia e Transição Socialista:** escritos de teoria e política. Belo Horizonte, Oficina de Livros, 1990.

_____. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Marxismo Impenitente:** contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, César José de. & SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo - políticas públicas - educação.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

OLIVEIRA, Francisco. **A Economia Brasileira: crítica à razão dualista**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à Razão Dualista. O Ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003a.

_____. **O Elo Perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003b.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZZETA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO JR, Caio. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.

ROCHA, Fernando Goulart. **Metodologias Diferenciadas de Delimitação Rural-Urbana: Análise de Aplicabilidade nos Municípios da Região Sul do Estado de Santa Catarina, Brasil**. In: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/singa2>

005/Trabalhos/Artigos/Fernando%20Goulart%20Rocha.pdf>, acessado em 02/02/2010.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A Formação dos Professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002b.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **Escola e Democracia.** 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. Marxismo e Educação. In: **Revista Princípios.** N° 82. Dez/2005 e jan/2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil.** In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2008b.

_____. **PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação.** Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

_____. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação.** Disponível em <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>, acesso em 13-01-2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo-políticas-educação.** Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

SCALABRIN, Leandro. **MP e Governo Yeda voltam a criminalizar MST.** Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/clipping/d70562.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

SCHEINVAR, Estela. **O Feitiço da Política: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente.** Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

SCHUTRUMPF, Jorn (Org.) **Rosa Luxemburg ou o preço da liberdade.** São Paulo: Expressão Popular: 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 12 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas:**

produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avesas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes. Ensino superior em tempo de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avesas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, José Graziano da. **O Novo Rural Brasileiro**. Belo Horizonte: Revista Nova Economia, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

SILVER, Beverly J. **Forças do Trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela Terra**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

STEDILE, João Pedro(org). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

_____. **História e Natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

_____. **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2005b.

_____. **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005c.

_____. **A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006a.

_____. **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária: natureza e comportamento – 1964-1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2006b.

STÉDILE, João Pedro. **Agronegócio**. Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional>>. Acesso em 12 set. 2007.

STÉDILE, João Pedro. **Notas sobre a crise mundial do capitalismo.** Texto de circulação da Via Campesina e do MST, (mimeografado) 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A Formação do Profissional da Educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Esporte na Escola e o Esporte de Rendimento: Reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais.** <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>, acessado em 02 de abril de 2008.

_____. **Lênin e a Questão Agrária (2004).** Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 28 jun. 2007.

_____. **Como Iludir do povo II,** 2004a. Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 01 jan. 2009.

_____. **A positividade da crise,** 2005. Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 10 jan. de 2009.

_____. **As lições dos movimentos de luta no Brasil, França e Estados Unidos da América do Norte em março de 2006,** 2006. Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 10 jan de 2009.

_____. **Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física:** as reações aos pós-modernismos, 2008a. Disponível em:

<http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 10 jan. de 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. Licenciatura em Educação do Campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade. In: **Revista de Educação Popular**. V. 6, Uberlândia: UFU, 2007.

TEATINI, João Carlos. **Opção pelas Públicas**. Entrevista concedida à Marta Avancini. Revista Educação, Edição 144. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12660>>, acessado em 28-04-2009.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006a.

_____. **Formação dos Professores e Educação do Campo: contribuição ao debate**. In: Anais do I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: UFC, 2006b.

_____. **A Apropriação da Tecnologia na Formação Técnica do MST: Notas críticas a partir da contribuição de Álvaro Vieira Pinto**. In: Anais do III EBEM. Feira de Santana: UEFS, 2007.

TITTON, Mauro. **O Princípio Educativo do Trabalho e o Trabalho enquanto Princípio Educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2008a.

_____. **Educação do Campo e a Formação de Professores em Pedagogia da Terra: contribuição ao debate**. In: Anais VII ANPED SUL. Itajaí: ANPED, 2008b.

TITTON, Mauro. **Formação de Professores do Campo: reflexões acerca da categoria *movimentos sociais***. In: Anais VII ANPED SUL. Itajaí: ANPED, 2008c.

TITTON, Mauro; D'AGOSTINI, Adriana. **A Construção de um Currículo de Alfabetização de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária a partir do sistema de complexo temático**. In: IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis: UFSC, 2008.

TITTON, Mauro; ALVES, Melina Silva. **Organização do Trabalho Pedagógico: a prática de ensino como complexo temático no currículo de formação de professores**. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Florianópolis: UFSC, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. A propósito de "Glosas Críticas". In: MARX, Karl. **Glosas Críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a Reforma Social" de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TRATEMBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JÚNIOR, Bento. et al. **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TRATEMBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Desfigurada**. São Paulo: Global, 1981.

_____. **Questões do Modo de Vida**. São Paulo: Datacopy, 2003.

_____. **A Revolução Permanente**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Programa de Transição**. In: <<http://www.marxists.org/portugues/trotsky/1938/programa/index.htm>>, acessado em 12/05/2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica**. In: <<http://www.anped.org.br/24/ts.htm>>, acessado em 11/05/2005.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe – CRES 2008**. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracaocres_portugues.pdf>, acessado em 21-09-2009.

_____. **Plano de Ação CRES 2008**. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro168/planodeacao.pdf>>, acessado em 21-09-2009.

VASQUÉZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, José Eli da. A Dimensão Rural do Brasil. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**. Revista Semestral de Ciências Sociais Aplicadas ao estudo do mundo rural. n. 22. Rio de Janeiro: Abril 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir:** um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação:** experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto histórico socialista e a escola do MST:** Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TEXTOS E DOCUMENTOS DA COLEÇÃO⁷⁸
“Por uma Educação do Campo” COM AUTORES⁷⁹, POR
CADERNO

CADERNO 1	
KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo . Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.	
AUTORES	TEXTOS
	Apresentação
ARROYO, Miguel G.	Prefácio
	Histórico da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo
	Por uma Educação Básica do Campo: Texto Base
	Credo do Educador
	Conclusões da I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo
	Entidades promotoras

⁷⁸ Lembramos que a Coleção é composta por seis Cadernos, mesmo a numeração indo até o 7 volume, pois o sexto Caderno não chegou a ser publicado.

⁷⁹ Os textos ou documentos que não apresentam autores são de responsabilidade do conjunto das entidades promotoras (MST, CNBB, UnB, UNESCO, UNICEF) e da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

CADERNO 2

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.

AUTORES	TEXTOS
NERY, Israel José.	Apresentação
ARROYO, Miguel.	A educação básica e o movimento social do campo.
FERNANDE S, Bernardo Mançano.	Por uma educação do campo.
	Documento-síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo.
	Entidades promotoras

CADERNO 3

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs).
Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção Por
 Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed.
 Brasília: UnB, 2001.

AUTORES	TEXTOS
NERY, Israel José.	Apresentação
BENJAMIM, César.	Um projeto popular para o Brasil.
CALDART, Roseli Salete.	A escola do campo em movimento.
Sem Terrinhas do MST presentes no 3º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul	Carta dos Sem Terrinha ao MST
Presentes no 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	Manifesto dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária ao povo brasileiro
	Entidades promotoras

CADERNO 4

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

AUTORES	TEXTOS
NERY, Israel José.	Apresentação
	Por uma Educação do Campo: Declaração 2002
CALDART, Roseli Salete.	Por uma educação do campo: traços de uma identidade.
MOLINA, Monica Castagna.	13 Desafios para os educadores e as educadoras do campo.
BRASIL, MEC/CNE	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
FERNANDES, Bernardo Mançano.	Diretrizes de uma caminhada.
BRASIL, MEC/CNE	Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999
DA SILVA, Rosa Helena Dias.	DOEBEC – uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena.
	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo: objetivos e programação
CNBB/ Conselho Indigenista Missionário	Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs buscando sintonia e identidades
CADART, Roseli Salete.	Ser educador do povo do campo

CADERNO 5

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

AUTORES	TEXTOS
MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de.	Apresentação
CALDART, Roseli Salete.	Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.
FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna.	O campo da Educação do Campo.
ARROYO, Miguel.	Por um tratamento público da Educação do Campo.
JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.	Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo.

CADERNO 7

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: Campo-políticas-educação. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

AUTORES	TEXTOS
HACKBART, Rolf.	Apresentação
OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos.	Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária.
MOLINA, Monica Castagna.	A Constitucionalidade e Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.
DUARTE, Clarice Seixas.	A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.
FERNANDES, Bernardo Mançano.	Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.
CALDART, Roseli Salete.	Sobre Educação do Campo.
MICHELOTTI, Fernando.	Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa.
	Balanço político e linhas de ação do Pronera rumo aos 10 anos

APÊNDICE B - AUTORES CITADOS NOS TEXTOS DA COLEÇÃO "Por uma Educação do Campo", POR TEXTO

Caderno 1 KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo . Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.		
AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES	
	Capítulo 1 – Histórico da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Capítulo 2 – Por uma Educação Básica do Campo: Texto Base
ABRAMOVAY, R. & SACHS, I.		1
BENJAMIN, César.		2
CHASSOT, Attico.		1
DORNELES, Malvina do Amaral.		2
FERNANDES, Bernardo Mançano.		3
FREIRE, Paulo.		1
HOBSBAWN, Eric.		1
MST		1
RIBEIRO, Darcy.		1
UNESCO (Relatório Delors)		1
WANDERLEY, Maria de Nazareth.		1

Caderno 2

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.

AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES	
	Primeira parte – A educação básica e o movimento social do campo – Miguel Arroyo	Segunda parte – Por uma educação do campo – Bernardo Mançano Fernandes
ABRAMOVAY, R. & SACHS, I.		1
CALDART, Roseli.		1
FERNANDES, Florestan.	1	
FREIRE, Paulo.	2	
LOBATO, Monteiro.		1
MARTINS, José de Souza.		1
MEC		1

Caderno 3

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs).
Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção Por
 Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed.
 Brasília: UnB, 2001.

AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES	
	Primeira parte – Um projeto popular para o Brasil – César Benjamin	Segunda parte – A escola do campo em movimento – Roseli Salete Caldart
ARROYO, Miguel.		2
BOFF, Leonardo.		1
CALDART, Roseli		1
FREIRE, Paulo.		1
FURTADO, Celso.	1	
MARX, Karl.		2
MST.		5
RAMOS, Márcia.		1
WEIL, Simone.		1

Caderno 4

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES			
	Primeira parte – Por uma educação do campo: traços de uma identidade – Roseli Salete Caldart	Primeira parte – Desafios para os educadores e as educadoras do campo – Monica Castagna Molina	Segunda parte – Diretrizes de uma caminhada – Bernardo Mançano Fernandes	DOEBEC – uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena – Rosa Helena Dias da Silva
CORRY, Stephen.				1
FERNANDES, Florestan.				1
FREIRE, Paulo.	1	1	1	
GUIMARÃES, Paulo Machado.				1
MAZZILI, Sueli.				1
MELIÁ, Bartolomeu.				1
SOARES, Edla de Araújo Lira.			7	
Texto base da 1ª conferência de EdoC			2	
VEIGA, José Eli da.			1	

Caderno 5				
MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.				
AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES			
	Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo – Roseli Saleté Caldart	O campo da Educação do Campo – Bernardo Mançano Fernandes & Monica Castagna Molina	Por um tratamento público da Educação do Campo – Miguel Arroyo	Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo – Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus
BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro.		1		
CALDART, Roseli.	1			
D'AMBROSIO, Ubiratan.				1
FERNANDES, Bernardo Mançano.	1			
FREIRE, Paulo.				2
GOMES NETO, João Batista F.		1		
KUHN, Thomas.		2		
MOLINA, Monica Castagna.		1		
MORIN, E.		1		
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino.		1		
SANTOS, Boaventura S.				1
SOARES, Edla de A.L.		2		
WANDERLEY, Maria Nazareth.		4		

Caderno 7

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: Campo-políticas-educação. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

AUTORES	TEXTOS / NÚMERO DE CITAÇÕES					
	Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária – César José de Oliveira e Clarice Aparecida dos Santos	A Constitucionalidade e Justicibilidade do Direito a Educação dos Povos do Campo – Monica Castagna Molina	A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo – Clarice Seixas Duarte	Educação do Campo e Território Camponês no Brasil – Bernardo Mançano Fernandes	Sobre Educação do Campo – Roseli Salet Caldart	Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-anthropologia – Fernando Michelotti
ABRAMOVA Y, Ricardo.				1		
ARROYO, Miguel.		1				
BARTRA, Armando.				1		
BOBBIO, Norberto.		1				
BUCCI, Maria Paula Dallari.			1			
CALDART, Roseli.						5
CARVALHO, H. M. de						2
CHAUÍ, Marilena.		3				
COSTA, F. de A.						2
DAVIES, John e GOLDBERG, Ray.				1		
DUARTE, Clarice Seixas.		1				
FERNANDES, Bernardo Mançano.				1		2
FRISCHEISEN, Luiza			2			

Cristina Fonseca.						
FURTADO, Celso.		1				
GRACINDO, R.V.		1				
GRAU, Eros.		1				
HEREDIA, B.						1
KAUTSKI, Karl.				2		
LENIN, Vladimir.				2		
MENDRAS, Henri.				1		
MÉSZÁROS , István.					1	
MST					1	
MUÑOZ, Vernor.		1				
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino.				1		
PIOVESAN, F.		3				
ROMEIRO, A. R.						2
SANTOS, Boaventura Souza.		1				
SINGER, Paul.	1					
SOARES, Edla de Araújo Lira.				1		
SOUZA, Cláudia Moraes de.				1		
WALLERST EIN, Immanuel.					1	

APÊNDICE C – AUTORES CITADOS NOS TEXTOS DA COLEÇÃO “Por uma Educação do Campo”, COM SOMA DO NÚMERO DE CITAÇÕES, EM ORDEM DECRESCENTE

COLEÇÃO COMPLETA DE CADERNOS “Por uma Educação do Campo”

AUTORES	NÚMERO DE CITAÇÕES
SOARES, Edla de Araújo Lira.	10
FREIRE, Paulo.	9
CALDART, Roseli.	8
FERNANDES, Bernardo Mançano.	7
MST	7
WANDERLEY, Maria de Nazareth.	5
ARROYO, Miguel.	3
CHAUÍ, Marilena.	3
PIOVESAN, F.	3
ABRAMOVAY, R. & SACHS, I.	2
BENJAMIN, César.	2
CARVALHO, H. M. de	2
COSTA, F. de A.	2
DORNELES, Malvina do Amaral.	2
FERNANDES, Florestan.	2
FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca.	2
FURTADO, Celso.	2
KAUTSKI, Karl.	2
KUHN, Thomas.	2
LENIN, Vladimir.	2
MARX, Karl.	2
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino.	2
ROMEIRO, A. R.	2
SANTOS, Boaventura Souza.	2
Texto base da 1ª conferência de EdoC	2
ABRAMOVAY, Ricardo.	1
BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro.	1
BARTRA, Armando.	1
BOBBIO, Norberto.	1
BOFF, Leonardo.	1
BUCCI, Maria Paula Dallari.	1

CHASSOT, Attico.	1
CORRY, Stephen.	1
D'AMBROSIO, Ubiratan.	1
DAVIES, John e GOLDBERG, Ray.	1
DUARTE, Clarice Seixas.	1
GOMES NETO, João Batista F.	1
GRACINDO, R.V.	1
GRAU, Eros.	1
GUIMARÃES, Paulo Machado.	1
HEREDIA, B.	1
HOBBSAWN, Eric.	1
LOBATO, Monteiro.	1
MARTINS, José de Souza.	1
MAZZILI, Sueli.	1
MEC	1
MELIÁ, Bartolomeu.	1
MENDRAS, Henri.	1
MÉSZÁROS, István.	1
MOLINA, Monica Castagna.	1
MORIN, Edgar.	1
MUÑOZ, Vernor.	1
RAMOS, Márcia.	1
RIBEIRO, Darcy.	1
SINGER, Paul.	1
SOUZA, Cláudia Moraes de.	1
UNESCO (Relatório Delors)	1
VEIGA, José Eli da.	1
WALLERSTEIN, Immanuel.	1
WEIL, Simone.	1

APÊNDICE D – AUTORES CITADOS NAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS TEXTOS PRESENTES NOS CADERNOS DA COLEÇÃO “Por uma Educação do Campo”

AUTORES
ABRAMOVAY, R.
ABRAMOVAY, R. e SACHS, I.
ARROYO, Miguel.
BACELAR, Tânia e BENJAMIN, César.
BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro.
BARTRA, Armando.
BENJAMIN, César.
BERGAMASCO, Sonia M.M.P.
BOGO, Ademar.
BRUNER, Jerome.
BURBACH, Roger. & FLYNN, Patrícia.
CALAZANS, Maria Julieta Costa.
CALDART, Roseli.
CARVALHO, Horacio Martins de.
CASTRO, Josué.
CHASSOT, Attico.
CHAUÍ, Marilena.
COSTA, F. de A.
CUELLAR, Javier Perez de.
D'AMBRÓSIO, Ubiratan.
DAVIS, John. & GOLDBERG, Ray.
DELORS, Jacques.
FERNANDES, Bernardo Mançano.
FIORI, José Luís.
FREI BETTO
FREIRE, Paulo.
FREIRE, Paulo.
FREITAS, Luis Carlos de.
FURTADO, Celso.
GOMES NETO, João Batista F.
GRACINDO, R.V.
GRAZIANO NETO, F.
GUERREIROS, Carlos Frederico de Manes & outros.

HEREDIA, B.; MEDEIROS, L.; PALMEIRA, M.; CINTRÃO, R.; LEITE, S. P.
HOBBSAWN, E.
JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.
KAUTSKI, Karl.
KOLLING, Edgard. ; NERY, Israel.; e MOLINA, Monica Castagna.
KUHN, Thomas Samuel.
LAMARCHE, H.
LÉNIN, Vladimir.
MARTINS, José de Souza.
MARTINS, Maria Lúcia.
MENDRAS, Henri.
MERTINE, George & GARCIA, Ronaldo Coutinho.
MOLINA, Monica Castagna.
MONTENEGRO GOMEZ, Jorge R.
MORIN, Edgar.
MUÑOZ, V.
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino.
PIOVESAN, F.
PRADO Júnior, Caio.
PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle.
RAMOS, Marise Nogueira.
RIBEIRO, Darcy.
ROMEIRO, A. R.
SADER, Emir.
SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda.
SANTOS, Boaventura de Souza.
SANTOS, Milton.
SAQUET, Marcos Aurélio.
SOUZA, Cláudia Moraes de.
STÉDILE, João Pedro.
VEIGA, José Eli.
WANDERLEY, Maria Nazareth B.

APÊNDICE E - PRINCIPAIS TEMÁTICAS, CONCEITOS E PROBLEMÁTICAS EVIDENCIADOS NOS TEXTOS ANALISADOS

CADERNO 1			
KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo . Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.			
TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Capítulo 1 - Histórico da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	História da construção do Movimento Por uma Educação Básica do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Popular de Brasil - Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo; - Educação Básica do Campo 	Reflexão e mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo.
Capítulo 2 - Por uma Educação Básica do Campo: Texto Base	Concepção de Educação do Campo, seu contexto e desafios.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação como processo de formação humana - Escolarização - Projeto de desenvolvimento - Campo x rural - Campo x cidade - Agricultura familiar x agricultura camponesa - Camponês - Realidade do campo brasileiro e da educação no campo - Política pública - Escola do campo - Aprender a aprender como possibilidade de concepção de educação do campo 	Quais são as bases para a construção de uma educação do campo?
Capítulo 3 – Conclusões da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Desafios e proposta de ação em relação a educação do campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de educação do campo - Política pública - Conquistas populares - Desafios e compromissos 	Deliberações da conferência para a construção da educação do campo via práticas pedagógicas e políticas públicas.

CADERNO 2

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.

TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Parte 1 - A educação básica e o movimento social do campo (ARROYO, Miguel).	Movimento Social e educação	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento social no campo é educativo - Educação do campo e direito social - Escola e cultura - Cultura - Estruturas escolares inclusivas 	Que educação básica o movimento social no campo estaria construindo?
Parte 2 - Por uma educação do campo (FERNANDES, Bernardo Mançano).	Por uma educação básica do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Relação e interação cidade-campo: a subordinação do campo a cidade é política. - Escola do campo: defenda os interesses, política, cultura e economia da agricultura camponesa. - Desenvolvimento social e econômico da população do campo. - Educação e democracia. 	Pensar a escola do campo a partir da reflexão sobre a relação e interação entre campo e cidade, bem como os interesses, cultura, identidade e economia dos camponeses.

CADERNO 3			
BENJAMIM, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). Projeto Popular e Escolas do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.			
TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Parte 1 - Um projeto popular para o Brasil (BENJAMIM, César).	A construção de um Projeto popular para o Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Estado - Capitalismo - Relações de poder - Projeto popular – público, coletivo e democrático - Princípios: soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade, democracia popular - Luta política 	A necessidade de construção de um projeto popular de Brasil e quais os princípios organizadores deste projeto?
Parte 2 - A escola do campo em movimento (CALDART, Roseli Salete).	Movimento Social como princípio educativo	<ul style="list-style-type: none"> - O MST e a escola (memória, mística, valores) - Sujeitos sociais do campo - Formação humana - A pedagogia do movimento (pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história, da alternância) - Escola do campo - Movimento de luta social - Educação popular - Povos do campo - Diversidade e identidade - Cultura - Enraizamento projetivo 	Como se constitui a escola do campo a partir da experiência educativa do MST e da construção da pedagogia do movimento, que tem por base o Movimento Social como princípio educativo.

CADERNO 4			
KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.			
TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Parte 1 - Por uma educação do campo: traços de uma identidade (CALDART, Roseli Salete).	Construção da identidade dos sujeitos da educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Sujeitos da Educação do Campo - Identidade - Educação direito universal - Sujeitos de direitos - Lutas sociais do campo - Diversidade social - invasão cultural x síntese cultural - Pedagogia do Movimento - Escolas 	<p>“Refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação do campo”.</p> <p>“O que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo?”</p>
Parte 1 - Desafios para os educadores e as educadoras do campo (MOLINA, Monica Castagna).	Desafios para os educadores e as educadoras do campo	<ul style="list-style-type: none"> - DOEBC - Educação do campo como área própria de conhecimento - Desenvolvimento social – campo como um espaço de cidadania - Esfera pública – campo do direito 	<p>“Quais as tarefas e os desafios dos educadores do campo, na nova conjuntura que se inicia em 2003?”</p>
Parte 2 - Diretrizes de uma caminhada (FERNANDES, Bernardo Mançano).	Construção das Diretrizes Operacionais para uma educação Básica do Campo	<ul style="list-style-type: none"> - DOEBC - Educação do campo (educação desde a sua realidade, concepção democrática de educação) - Escola no e do campo - Campo de vida - campo – cidade - Território - Movimentos 	<p>Relata a caminhada e os avanços na construção e aprovação das DOEBC.</p>

		Sociais - Latifúndio	
Parte 2 - DOEBEC – uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena (DA SILVA, Rosa Helena Dias).	Relações entre educação do campo e educação escolar indígena.	- Política pública para as escolas do campo - Educação indígena - Trabalhadores do campo e povos indígenas como protagonistas - Inclusão - proposta curricular própria - Relações entre Estado, sociedade civil e povos indígenas - especificidades étnico-culturais.	Comparar as DOEBEC e a educação escolar indígena.

CADERNO 5

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Parte 1 - Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, Roseli Salete).	Construção da identidade dos sujeitos da educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Sujeitos da educação do campo - Paradigmas - Movimentos Sociais - Identidade - Educação direito universal - Sujeitos de direitos - Lutas sociais do campo - Diversidade social - invasão cultural x síntese cultural - Pedagogia do Movimento - Escolas - Teoria e prática - Saberes 	“Refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação do campo”. “O que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo?”
O campo da Educação do Campo (FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna).	O campo brasileiro e o paradigma da educação do campo.	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigma/novo paradigma - Território - Campo-cidade - Agricultura camponesa - Agronegócio - Reforma agrária - Educação do campo - Política = liberdade - Desenvolvimento - Sustentabilidade 	Caracterização e problematização sobre a realidade e as contradições do campo brasileiro para a partir das constatações construir um novo e próprio paradigma – o paradigma da educação do campo
Por um tratamento público da Educação do Campo (ARROYO, Miguel).	Educação do campo como direito.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação - Educação do campo - Política pública como direitos - Público-privado - Mercado - Movimentos sociais - Consciência política 	A necessidade de um redirecionamento e trato público da educação do campo – educação como direito social universal.
Questões paradigmáticas da construção de um projeto	A construção do paradigma	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigma - Paradigma moderno - Paradigma sem fim - Paradigma 	A necessidade de construção de um paradigma próprio da educação do

<p>político da Educação do Campo (JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de).</p>	<p>da educação do campo</p>	<p>capitalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transição paradigmática sem fim - Globalismo localizado - - Contexto/pensamento contextual - Educação - Educação do campo - Projeto de educação emancipatória - Disputa e negociação de territórios vividos - Temporalidade - Ciência e saberes - Relação sujeito-objeto - Relação Estado-escola-educação do campo /escola como reprodutora da regulação e sociedade como demandatária 	<p>campo a partir de conceitos e categorias que abarque os diferentes paradigmas.</p>
--	-----------------------------	--	---

CADERNO 7

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo:** Campo-políticas-educação. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

TEXTOS (AUTORES)	TEMÁTICA CENTRAL	CONCEITOS/ CATEGORIAS	PROBLEMÁTICAS
Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária (OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos).	Educação e modelo de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Educação - Modelo de desenvolvimento / modelo de desenvolvimento transnacionalizado - Reforma agrária - Políticas públicas - Formação de sujeitos de direito 	Contribuição para a promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo a partir de uma nova matriz tecnológica e educacional.
A Constitucionalidade e Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo (MOLINA, Monica Castagna).	Elementos jurídicos para fundamentação da educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Constitucionalidade - Justicibilidade - Direito - Sujeitos de direito - Povos do campo - Democracia - Políticas públicas - Educação – desenvolvimento - Educação do campo significa ampliar a esfera do Estado. - Diferença-igualdade 	Que elementos jurídicos dão fundamentação e fortalecem as políticas públicas de educação do campo?
A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo (DUARTE, Clarice Seixas).	O direito a educação para os povos do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Constitucionalidade do Direito - Educação dos povos do campo - Igualdade formal - Igualdade material - Políticas públicas - Direito universal 	A necessidade de políticas públicas universalizantes de educação para os povos do campo e sua concretização do princípio da igualdade material.
Educação do Campo e Território Camponês no Brasil (FERNANDES, Bernardo Mançano).	Os projetos de campo em disputa e a educação do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Território camponês x território do agronegócio - Paradigma da questão agrária x paradigma do capitalismo agrário - Ideologia 	Caracterização dos projetos de campo em disputa, suas contradições antagônicas e conflitos e a educação do campo neste contexto.

<p>Sobre Educação do Campo (CALDART, Roseli Salet).</p>	<p>Concepções de educação do campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estado-nação - Concepções de Educação do campo - Concepção de educação - Paradigma teórico e político - Política pública - Campo-cidade - Transformação social e emancipação humana e socialista - Movimentos Sociais - Omnilateral - Teoria pedagógica - Pluralismo - Formação de educadores e educação profissional - Democratização do acesso à educação superior - Escolas do campo 	<p>Quais as concepções de educação do campo e suas contribuições para a construção deste conceito.</p>
<p>Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa (MICHELOTTI, Fernando).</p>	<p>Educação do campo a partir da relação produção/cidadania/pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo - Produção - Cidadania - Pesquisa - Produção camponesa X produção capitalista - Racionalidade industrialista X racionalidade camponesa - Educação profissional do campo – matriz científica-técnica camponesa – formação e experimentação agrícola - Relação entre ciências agrárias e pedagogia na formação de educadores do campo - Inter e/ou transdisciplinaridade 	<p>A materialidade de origem da educação do campo exige que ela seja pensada na tríade: Campo-Política Pública-Educação. Portanto busca-se evidenciar os conceitos chave da educação do campo a sua possibilidade de materialização como impulsionadora de uma nova perspectiva de educação.</p>

APÊNDICE F - PRINCIPAIS ELEMENTOS E CONCEITOS EVIDENCIADOS NOS TEXTOS ANALISADOS ACERCA DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

CADERNO 1		
KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.		
TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
Capítulo 1 - Histórico da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	1. Educação construídas pelos sujeitos do campo, com conteúdos e metodologias específicos do campo.	- Cultura do campo - sujeitos do campo - projeto popular de desenvolvimento do campo
Capítulo 2 - Por uma Educação Básica do Campo: Texto Base	1. Educação do campo como estratégia de inclusão – educação como direito social. 2. Educação como amplo processo de formação humana. 3. Educação Popular 4. Educação liberal	- Formação humana - Escolarização - Projeto de desenvolvimento - Realidade - Identidade - Cultura dos povos do campo - Política pública - Democracia ampliada - Escola do campo - Aprender a aprender como possibilidade de concepção de educação do campo.
Capítulo 3 – Conclusões da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	1. Educação como direito social 2. Educação Plural 3. Pedagogia Libertadora	- Cultura e identidade - Trabalho pedagógico específico - Gênero e Etnia - Projeto popular de nação - Projeto de desenvolvimento

CADERNO 2 ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.		
TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
Parte 1 - A educação básica e o movimento social do campo - ARROYO, Miguel.	1. Educação como direito social 2. Renovação Pedagógica de raízes populares e democráticas - Humanismo Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento social no campo é educativo - Pedagogia do gesto - Pedagogia do fazer - Escola e cultura - Estruturas escolares inclusivas - Construção de novos seres humanos. - Projeto de desenvolvimento do Campo - Sujeitos de direitos
Parte 2 - Por uma educação do campo - FERNANDES, Bernardo Mançano.	1. Educação para a libertação 2. Educação do Movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Escola do campo: defende os interesses, política, cultura e economia da agricultura camponesa. - Desenvolvimento social e econômico da população do campo. - Educação e democracia - Educação, realidade e prática social - Identidade camponesa

CADERNO 3		
BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). Projeto Popular e Escolas do Campo . Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.		
TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
Parte 1 - Um projeto popular para o Brasil - BENJAMIM, César.	Não aborda.	Não aborda
Parte 2 - A escola do campo em movimento - CALDART, Roseli Salete.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Movimento sociocultural de humanização das pessoas que participam do processo. 2. Luta pelo direito ao acesso. 3. Educação Popular 4. Pedagogia do Movimento 5. Educação para transformação 	<ul style="list-style-type: none"> - O MST e a escola (memória, mística, valores) Movimento Social como princípio educativo - Sujeitos sociais do campo - Formação humana multidimensional (omnilateral) - A pedagogia do movimento (pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história, da alternância) - Povos do campo: diversidade e identidade - Cultura e enraizamento

CADERNO 4

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
Parte 1 - Por uma educação do campo: traços de uma identidade - CALDART, Roseli Salete.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação vinculada às lutas sociais do campo 2. Educação como direito universal 3. Pedagogia do Oprimido 4. Pedagogia do Movimento 5. Pedagogia da Terra 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos de direitos - Lutas sociais do campo - Diversidade social - Educação como desenvolvimento pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade. - Formação humana
Parte 1 - Desafios para os educadores e as educadoras do campo - MOLINA, Monica Castagna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação como direito social 2. Educação do campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo como área própria de conhecimento - Desenvolvimento social – campo como um espaço de cidadania - Esfera pública – campo do direito
Parte 2 - Diretrizes de uma caminhada - FERNANDES, Bernardo Mançano.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escola como espaço de desenvolvimento humano 2. Educação do campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação do campo (educação desde a sua realidade, concepção democrática de educação) - Escola no e do campo - Campo de vida –

		projeto de desenvolvimento - território teórico - Movimentos Sociais
Parte 2 - DOEBEC – uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena - DA SILVA, Rosa Helena Dias.	1. Educação como direito social 2. Educação do campo 3 Educação Indígena	- Política pública para as escolas do campo - Trabalhadores do campo e povos indígenas como protagonistas - Inclusão - proposta curricular própria - Relações entre especificidades étnico-culturais.

CADERNO 5

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
<p>Parte 1 - Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo- CALDART, Roseli Salete.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção do paradigma da educação do campo 2. Educação como direito universal 3. Pedagogia do Movimento 4. Pedagogia Socialista 5. Perspectiva humanista e crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeitos da educação do campo - Formação humana - Paradigmas - Movimentos Sociais e lutas sociais do campo - Identidade e diversidade social - Sujeitos de direitos - Educação e projeto de sociedade - Trabalho como princípio educativo - conceito alargado de educador - Escolas - Teoria e prática - Saberes
<p>O campo da Educação do Campo - FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construção do paradigma da educação do campo 2. Educação como direito universal 	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigma/novo paradigma - Território - Política = liberdade - Desenvolvimento e sustentabilidade - Diversas pedagogias
<p>Por um tratamento público da Educação do Campo - ARROYO, Miguel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação do campo como direito. 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação do ser humano, sua socialização e produção do

		<p>conhecimento e dos valores são inseparáveis das formas de produzir suas existências. (p.99)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A consciência do público avança com a consciência social dos direitos.(p.101)
<p>Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo</p> <p>- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.</p>	<p>1. Construção do paradigma da educação do campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigma - Paradigma moderno - Transição paradigmática sem fim - Paradigma capitalista - Coexistência de diferentes paradigmas - Projeto de educação emancipatória - Pensamento contextual - nega a racionalidade - pensamento de tessitura - recuperação das temporalidades - Ciência e saberes - Relação sujeito-objeto - Estado- educação do campo

CADERNO 7 SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: Campo-políticas-educação. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 7. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.		
TEXTOS (AUTORES)	ELEMENTOS PARA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	CONCEITOS/ CATEGORIAS
Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária - OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos.	1. Educação como direito social 2. Educação e modelo de desenvolvimento	- Modelo de desenvolvimento x modelo de desenvolvimento transnacionalizado - Políticas públicas - Formação de sujeitos de direito
A Constitucionalidade de e Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo - MOLINA, Monica Castagna.	1. Educação como direito social 2. Educação dos povos do campo	- Pluralismo Ideológico - Direito - Sujeitos de direito - Povos do campo - Democracia - Políticas públicas - Educação – desenvolvimento - Educação do campo significa ampliar a esfera do Estado.
A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo - DUARTE, Clarice Seixas.	1. Educação como direito social	- Constitucionalidade do Direito - Igualdade formal - Igualdade material - Políticas públicas - Direito universal
Educação do Campo e Território Camponês no Brasil - FERNANDES, Bernardo Mançano.	1. Educação como direito social 2. Educação do campo para o campo camponês	- Território camponês x território do agronegócio - Paradigma da questão agrária x paradigma do capitalismo agrário - Ideologia

<p>Sobre Educação do Campo - CALDART, Roseli Salete.</p>	<p>1. Educação do campo 2. Educação como direito universal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de Educação do campo - Concepção de educação - Paradigma teórico e político - Política pública - Transformação social e emancipação humana e socialista x visão liberal de educação - Movimentos Sociais - Omnilateral - Trabalho - educação - Teoria pedagógica - Pluralismo
<p>Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa - MICHELOTTI, Fernando.</p>	<p>1. Educação do campo 2. Educação e modelo de desenvolvimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmas da educação e desenvolvimento - Racionalidade industrialista X racionalidade camponesa - Educação profissional do campo - matriz científica-técnica camponesa – formação e experimentação agrícola - Relação entre ciências agrárias e pedagogia na formação de educadores do campo - Inter e/ou transdisciplinaridade

APÊNDICE G - POLÍTICAS DE ESTADO E DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM VIGÊNCIA NO ÂMBITO DA UNIÃO - 2010.

QUADRO 1 - PROGRAMAS PÚBLICOS (POLÍTICA DE GOVERNO)		
PROGRAMAS	OBJETIVO	MINISTÉRIO
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.	MDA
PACTO - Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária	Oferecer alternativas econômicas sustentáveis, de modo a evitar o êxodo para as cidades. Sua atuação consiste em repassar a agricultores familiares e assentados da reforma agrária conhecimentos de ciência e tecnologia sobre temas diversos, como, saúde, educação e produção.	MDA/MCT
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.	MEC

PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA	Oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.	MEC
ESCOLA ATIVA	Busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.	MEC
PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO	Alfabetização de jovens, adultos e idosos.	MEC

QUADRO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS (POLÍTICA DE ESTADO)		
POLÍTICA PÚBLICA	OBJETIVO	MINISTÉRIO
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002.	Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para as escolas de educação básica do campo.	MEC
Inserção no FUNDEB	Reconhecimento da especificidade da Educação do Campo, com financiamento diferenciado (cálculo valor-aluno diferenciado)	MEC