



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

**As atuais configurações do Estado e os processos de multi-
regulações das políticas de formação de professores da Educação
do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA**

**Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Vieira da Silva
Acadêmica: Úrsula Adelaide de Lélis**

**Uberlândia/MG
2014**

Úrsula Adelaide de Lélis

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo - Pedagogia do Campo/PRONERA

Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD), no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria Vieira da Silva

**Uberlândia/MG
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- L541a
2015
- Lélis, Úrsula Adelaide de, 1968-
As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo - Pedagogia do Campo/PRONERA / Úrsula Adelaide de Lélis. - 2015.
471 f. : il.
- Orientadora: Maria Vieira Silva.
Dissertação (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Movimentos sociais - Teses. 4. Educação - Aspectos sociais - Teses. 5. Educação rural - Formação de professores - Teses. 6. Política e educação - Teses. I. Silva, Maria Vieira, 1966-. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Úrsula Adelaide de Lélis

Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD), no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, “As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA”, avaliado por Banca composta por:

Orientadora: **PROF^a DR^a MARIA VIEIRA DA SILVA**
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Titular: **PROF^o DR^o GABRIEL MUÑOZ PALAFOX**
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Titular: **PROF^a DR^a KARINA KLINKE**
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Titular: **PROF^o DR. MARCOS CASSIN**
Universidade de São Paulo – USP/Ribeirão Preto

Titular: **PROF^a DR^a SANDRA VALÉRIA LIMONTA**
Universidade Federal de Goiás – UFG

Suplente: **PROF^a. DR.^a SÁLUA CECÍLIO**
Universidade de Uberaba- UNIUBE

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – *Campus* Santa Mônica – Bloco G – CEP. 38400-092 –
Uberlândia, MG – Brasil – tel/fax: (34) 32394212

“Só a classe operária pode converter a ciência de dominação numa força popular [...]. A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na República do trabalho” (MARX, 1871).

À força popular dos trabalhadores do Brasil em sua luta por direitos e dignidade humana.

Agradecer é bendizer a presença de cada um de vocês na minha vida,

a Deus pela vida e pela guia,

aos meus Pais, pela vida e apoio incondicional aos meus projetos (mesmo os mais loucos);

a Álvaro Luís, meu amor e filho, que nasceu e está crescendo sempre dividindo a mãe com os livros, os cursos, o mundo;

a Milton Antunes, pela presença de amor em mim;

a Nina Maria pela luz que trouxe para as nossas vidas;

à Universidade Federal de Uberlândia, casa que nos acolhe sempre;

aos professores Carlos Lucena, Humberto Guido, Antônio Bosco, e ao secretário do doutorado, James, pelo carinho e atenção;

à Professora-Orientadora-Amiga Maria Vieira, fonte de sabedoria e de apoio;

aos professores Marcos Cassin, Sandra Limonta, Gabriel Palafox, Karina Klinke e Saluá Cecílio, pelo cuidado e contribuições com este trabalho;

a todos os colegas-amigos de doutorado, especialmente Vilma Souza, Viviane Buiaytt, Leonice Richter, Fernanda Albuquerque, Geovanna Ramos, Valéria Manna e Neil Franco;

aos meus colegas da Universidade Estadual de Montes Claros, que viveram comigo essa experiência, de maneiras tão diversas;

às minhas amigas Wane Eulálio, Márcia Antônia, Elisângela Mesquita, Érika Bicalho, Ana Cecília Jorge, Flávia Brito, Maria Doralice, Dodora Amaral; Juliane Leite, Magda Macedo e Regina Coele: sempre em frente!

O meu eterno “muito obrigada!”

ÚRSULA

RESUMO

O Estado media sectariamente os interesses antagônicos tensionados pela luta de classes, a favor do sistema sociometabólico do capital e da superação das suas crises. Para cumprir esse papel, historicamente, e com mais veemência nas décadas recentes, ele (re)compõe-se e, via políticas públicas de governo e de Estado, enseja mecanismos de multi-regulações nas diversas áreas da sociedade. Por outro lado, na sua face civil, sujeitos e movimentos desenvolvem processos contra-regulatórios que vêm se arrefecendo significativamente. No bojo desse processo, a educação formal tem papel destacado, uma vez que é capaz de adequar corpos e mentes a projetos hegemônicos e contra-hegemônicos de sociedade, sem ser necessário recorrer à luta armada. Destarte, sempre esteve presente nas pautas das faces civil e política do Estado.

Em 1997, Estado e movimentos sociais e sindicais tornaram-se parceiros para Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que vem, paulatinamente, ampliando sua incidência sobre a Educação Básica e a Educação Superior dos sujeitos dos assentamentos agrários e do Campo.

Este trabalho problematiza as consequências dessa parceria para a dinâmica societal. Toma, em um recorte micro, o Curso de Pedagogia – Educação do Campo, realizado pela Universidade Mineira em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG).

Para tanto, analisa as multi-regulações que o Estado engendra sobre os sujeitos e os movimentos sindicais urbanos e rurais; problematiza o Estado, enquanto estrutura de formação e multi-regulação da dinâmica social; discute a constituição dos movimentos sindicais e da luta pela Reforma Agrária, no Brasil, suas pautas para a educação dos sujeitos sindicalizados, e a sua participação na realização do PRONERA, e reflete sobre a materialização da política pública PRONERA, no Curso em pauta. Desenvolve uma investigação quanti-qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos bibliográfico, documental e empírico. Os resultados evidenciam que o PRONERA vem sendo constantemente reconfigurado, especialmente no que tange a sua estrutura organizacional (núcleo de poder e decisões). Nesse processo, “captura” as subjetividades dos sujeitos para acoplar os movimentos sociais e sindicais às atuais determinações necessárias a manutenção do controle hegemônico da sociedade, pelo sistema do capital.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas Educacionais; Movimentos Sindicais; PRONERA; Formação de Professores de Assentamentos Agrários e do Campo.

ABSTRACT

The State sectarian mediates the antagonistic interests tensioned by the class struggle in favor of sociometabolic system of capital and of the overcoming of its crisis. To fulfill this role, historically, and more strongly in recent decades, it (re) consists itself and, through public policies of government and state, it allows multi-regulation mechanisms in various areas of society. Moreover, in the civil view, subjects and movements develop counter-regulatory processes that have been significantly moderating. In the wake of this process, formal education has na important role, since it is able to tailor bodies and minds the hegemonic and counter-hegemonic project of society, without having to resort to armed struggle. Thus, it always been present on the agendas of the civil face and state policy.

In 1997, state and social and union movements have become partners for National Education in Agrarian Reform Program (PRONERA), which has been, gradually, increasing its impact on the Basic Education and Higher Education of the subjects of agrarian settlements and of the Field.

This paper discusses the consequences of this partnership for societal dynamics. Here, in a micro cutting, Education Course - Rural Education, organized by the Mining University in partnership with Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) and the Federation of Agricultural Workers of the State of Minas Gerais (FETAEMG).

For this, it analyzes the multi-regulations that the State engenders on the subject and the urban and rural labor movements; discusses the State as a formation structure and multi-regulation of social dynamics; discusses the development of the union movements and the struggle for agrarian reform, in Brazil, its guidelines for the education of union members subject, and its participation in the realization of PRONERA, and reflects on the materialization of PRONERA public policy, in the Course on the agenda. Develops a quantitative and qualitative research through methodological literature, documentary and empirical procedures. The results show that PRONERA has been constantly reconfigured, especially regarding its organizational structure (core power and decisions). In this process, it "captures" the subjectivity of individuals to engage social and union movements to current determinations necessary to maintain the hegemonic control of society by the capitalist system.

Keywords: State; Educational Public Policy; Trade Union movement; PRONERA; Settlements of Teacher Education and Agrarian field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da Gestão do PRONERA – 2001.....	343
Figura 2 - Organização da Gestão do PRONERA – 2004.....	344
Figura 3 - Organização da Gestão do PRONERA – 2011 e 2012.....	345
Figura 4 - Área de abrangência do Curso de Pedagogia-Educação do Campo	359
Figura 5 - Estrutura curricular do Curso de Pedagogia-Educação do Campo.....	374

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Associações rurais e sócios registrados de 1952 a 1964, no Brasil.....	163
Tabela 2 - Maiores grupos econômicos proprietários de terra, no Brasil.....	222
Tabela 3 - Estrutura fundiária de acordo com a classificação das propriedades – 2003	223
Tabela 4 - Ociosidade da terra nas fazendas, por região, no Brasil, em 1988.....	225
Tabela 5 - Confronto dos resultados dos dados estruturais dos Censos Agropecuários, Brasil – 1970/2006	226
Tabela 6 - Alfabetização da população de quinze anos ou mais – Brasil – 1900/1991	261
Tabela 7 - População urbana (%), segundo as grandes regiões de 1960 a 2009	304
Tabela 8 - Alunos atendidos pelo PRONERA, nos períodos de 1998 a 2002 e de 2003 a 2010	329
Tabela 9 - Atendimento PRONERA por região brasileira, período 2003-2009.....	329
Tabela 10 - Escolarização nos Assentamentos de Reforma Agrária, no Brasil/2010	331
Tabela 11 - O PRONERA na Universidade Mineira – 2006-2013	358
Tabela 12 - Criação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais em Minas Gerais – 1962 a 1974	362
Tabela 13 - Caracterização dos acadêmicos do Curso de Pedagogia-Educação do Campo – 2011 a 2013	406

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protocolo de Análise Documental.....	36
abelaReferências-padrão e Referências de observação para análise das práticas no Curso de Pedagogia-Educação do Campo	38
Quadro 3 - Tipos de discursos e práticas.....	40
Quadro 4 - Protocolo de Aplicação de Questionários	40
Quadro 5 - Grupo Acadêmico de Estudo (GAE).....	42
Quadro 6 - Protocolo de Entrevistas da Pesquisa.....	43
Quadro 7 - Atribuições dos órgãos gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Nacional.....	346
Quadro 8 - Atribuições dos órgãos gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Estadual	349
Quadro 9 - Disciplinas eleitas para observação das aulas – Curso de Pedagogia-Educação do Campo.....	383
Quadro 10 - Trabalho apresentado pela Turma ao final do 8º módulo do Curso.....	413

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alca	Área de Livre Comércio da Américas
ABAR	Associação Brasileira de Agências de Regulação
ANAMPOS	Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Popular
CAA/NM	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CAIs	Complexos Agroindustriais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESIR	Centro de Estudo Sindical Rural
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CID	Centro de Informação e Documentação
CNBB	Conferência nacional dos Bispos do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CGPEAC	Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital
CNTR	Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais
CNTTR	Conselho Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCUT	Congresso da CUT
CONLUTAS	Coordenação Nacional de Lutas
CONSIR	Comissão Nacional de Sindicalização Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRB	Confederação Rural Brasileira
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CTB	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DATALUTA	Banco de Dados da Luta pela Terra
DDE	Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania
DDE-1	Divisão de Educação do Campo
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socio-econômicos
DNTR	Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
ENFOC	Escola Nacional de Formação da CONTAG
EUA	Estados Unidos da América

FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNT	Fórum Nacional do Trabalho
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 Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNRURAL	Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural
GAE	Grupo Acadêmico de Estudo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JAC	Juventude Agrária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MIRAD	Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários
MPF	Ministério Público Federal
MSd	Movimentos Sindicais
MSdR	Movimentos Sindicais Rurais
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MSTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais
MTS	Movimento por uma Tendência Socialista
NCST	Nova Central Sindical de Trabalhadores
PADRSS	Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
PCA	Projeto de Colonização
PCB	Partido Comunista Brasileiro/Partido Comunista do Brasil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIC	Projeto de Colonização
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
Procampo	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROCAP	Programa de Capacitação de Pessoal
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRORURAL	Programa de Assistência ao Trabalhador Rural
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIPRA	Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SNB	Sociedade Rural Brasileira
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
TCU	Tribunal de Contas da União
UDR	União Democrática Ruralista
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UM	Universidade Mineira
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa	29
1.2 O método de pesquisa e a construção da metodologia investigativa.....	31
1.2.1 Procedimentos metodológicos de investigação.....	34
1.2.2 Protocolo e dispositivo de análise dos dados	43
CAPÍTULO 2 – ESTADO, SISTEMA DO CAPITAL E MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS: MULTI-REGULAÇÕES E CONTRA-REGULAÇÕES NA DINÂMICA SOCIETAL.....	46
2.1 Regulação e multi-regulações: considerações conceituais	51
2.2 Coerção e hegemonia nas bases do processo multi-regulador estatal.....	55
2.2.1 Sociedade Política: legalidade e coerção	55
2.2.2 Sociedade Civil: ideologia, consenso, hegemonia e contra-hegemonia.....	66
2.3 Estado multi-regulador: “captura” das subjetividades e “cooptação” dos movimentos como estratégia para a acumulação flexível do capital.....	95
2.3.1 Subjetividade: do individualismo à unidade entre o coletivo e o ser	95
2.3.2 O processo de acumulação flexível e suas implicações na (re)-(des)construção e “captura” da subjetividade dos sujeitos.....	103
CAPÍTULO 3 - MOVIMENTO SINDICAL RURAL: DIREITOS E LUTAS	122
3.1 Arregimentações sociais e sindicais na Sociedade Civil: o papel dos movimentos na sociedade.....	122
3.1.1 Movimentos sociais e sindicais, no Brasil: do campo das lutas, contestações e resistências às práticas equalizantes de parcerias, proposições, crítica social, mobilização e participação institucional.....	126
3.2 O movimento sindical rural brasileiro	147
3.2.1 A legalização do movimento sindical rural: integralização de direitos por meio da chancela e tutelamento do Estado	158
CAPÍTULO 4 - REFORMA AGRÁRIA: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO	196
4.1 Da terra à propriedade privada da terra.....	196
4.2 A propriedade privada e a Reforma Agrária nas agendas dos movimentos e do Estado/sistema do capital.....	203

4.2.1 Aspectos conjunturais e orgânicos da Reforma Agrária na atualidade brasileira ..	217
4.3 Reforma Agrária e questão agrária no Brasil.....	233
CAPÍTULO 5 - PRÁXIS EDUCATIVA-SINDICAL E EDUCAÇÃO FORMAL: OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS DOS MOVIMENTOS SINDICAIS E DA REFORMA AGRÁRIA.....	243
5.1 Abandono e exclusão. Lutas e direitos. Reestruturação produtiva e escolarização aligeirada e técnica – tônicas da educação formal dos trabalhadores no Brasil	244
5.1.1 Reestruturação produtiva e escolarização dos trabalhadores: “onde está o projeto de sociedade, está o projeto de educação”	265
5.3 O princípio educativo dos movimentos sociais e dos movimentos sindicais e a escolarização dos seus membros: mudança social ou conformação?	272
5.4 Concepções e propostas dos movimentos sindicais e dos sociais em prol da Reforma Agrária para a educação dos trabalhadores nos anos 1990.....	278
5.4.1 Educação não-formal e formal no âmbito dos movimentos sindicais.....	278
5.5 Educação e formação escolar na Reforma Agrária.....	291
CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA REFORMA AGRÁRIA E DO CAMPO	295
6.1 O campo das políticas públicas educacionais no Brasil, dos anos 1990 ao século XXI	296
6.2 Educação do Campo: singularidades e generalidades, desafios e contradições frente a uma perspectiva de Educação Popular.....	301
6.2.1 Por que Educação do Campo?.....	307
6.3 Formação de professores do Campo: desafios para uma formação	314
6.3.1 A formação de professores do Campo	317
6.4 O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA)	322
6.4.1 O PRONERA em números: crescimento e diversidade	328
6.4.2 A trajetória política e organizacional do PRONERA.....	332
CAPÍTULO 7 - A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO PRONERA: O CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO - UNIVERSIDADE MINEIRA.	354
7.1 A nascente da Educação do Campo na Universidade Mineira	354
7.2 O Curso de Pedagogia – Educação do Campo/Universidade Mineira	358
7.2.1 Princípios pedagógicos do Curso: da teoria à prática?.....	366
CONSIDERAÇÕES FINAIS	415

REFERÊNCIAS	422
APÊNDICES	444
Apêndice 1 - Entrevista I - Coordenação Nacional do PRONERA no INCRA	444
Apêndice 2 - Entrevista II - Coordenação Estadual do PRONERA/MG	446
Apêndice 3 - Entrevista III - Presidente da FETAEMG	448
Apêndice 4 - Entrevista IV - Coordenação Pedagógica do Curso de Pedagogia - Educação do Campo - PRONERA	450
Apêndice 5 - Entrevista V - Coordenação Administrativa do Curso de Pedagogia-Educação do Campo- PRONERA	452
Apêndice 6 - Entrevista VI - Professoras das aulas observadas	454
Apêndice 7 - Entrevista VII - Equipe de Assessoria Pedagógica do Curso de Pedagogia – Educação do Campo	456
Apêndice 8 - Entrevista VIII - Professora Articuladora da Prática Educativa e Estágio Curricular Supervisionado (PAPECS).....	458
Apêndice 9 - Questionário I - Caracterização dos Acadêmicos do Curso de Pedagogia – Educação do Campo – Universidade Mineira	459
Apêndice 10 - Questionário II – Acadêmicos do Curso de Pedagogia – Educação do Campo - Universidade Mineira	463
Apêndice 11 - Questionário III - Acadêmicos do Curso de Pedagogia – Educação do Campo	467
ANEXOS	469
Anexo 1 – Organização Curricular Curso de Pedagogia-Educação do Campo.....	470

INTRODUÇÃO

*Desconfiei do mais trivial,
Na aparência, singelo.
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
Como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)*

Historicamente, a temática Estado – composição, nexos e tensões com a sociedade e com o mercado – tem protagonizado estudos e debates em múltiplos espaços das Ciências Humanas e em diferentes contextos sociais. É possível afirmar que reflexões em torno dessa temática tangenciaram toda a formação da sociedade moderna mediatizada pelas relações estabelecidas entre as multi-regulações¹ das estruturas estatais e as dimensões de resistência e contestação e contra-regulação de determinados grupos sociais.

Ancorado nos planos de enfrentamento das inerentes crises do sistema do capital, que colocam em jogo sua sustentabilidade e expansão, o Estado – estrutura de poder coercivo e consensual (GRAMSCI, 2011) – media sectariamente os interesses antagônicos existentes no interior da classe detentora do capital e fora dela. Para cumprir tal objetivo, historicamente e com mais veemência nas décadas recentes, presenciamos novas formas de recomposição da estrutura estatal impetradas via políticas públicas de Estado e de governo, ensejando mecanismos de multi-regulações na economia, na política, no tecido social, na esfera privada, nos movimentos sociais e nos movimentos sindicais (MSd)², no sistema educacional, dentre outros, para superação das crises de instabilidade do sistema produtivo. Por outro lado, temos notado um arrefecimento dos processos contra-regulatórios da face civil do Estado, em razão da capacidade crescente de “captura” de subjetividades e “cooptação” de movimentos sociais e sindicais desenvolvidos pelo sistema do capital³.

¹ No capítulo 2 apresentamos os motivos/razões que nos levaram a usar o termo “multi-regulações” e não regulações para nos referimos a tal processo.

² O capítulo 3 deste trabalho traz uma discussão sobre os movimentos sociais e os sindicais.

³ Neste trabalho, optamos pelo uso das palavras “captura” e “cooptação” entre aspas, para sublinhar o caráter contraditório desse processo e delimitar as tensões, resistências, embates e lutas que se travam para a produção de consentimento e de legitimação de uma nova hegemonia. Ou seja, sublinhar esses termos através das aspas frisa a existência de contradições e de movimentos de contra-regulação e de contra-hegemonia no interior da produção do novo nexo psicofísico, ou da constituição de uma nova unidade entre ação e pensamento.

Diante desse contexto, acreditamos que a importância de focar as multi-regulações e os possíveis processos de contra-regulações que ocorrem no âmbito do Estado reside fundamentalmente na possibilidade de problematizar e de entender a força do capital, no tempo presente, no desenvolvimento do seu processo sociometabólico de construção da realidade para a garantia da produção e da acumulação do lucro.

Pretendemos com este trabalho encaminhar reflexões sobre as multi-regulações que, através do Estado, o sistema do capital engendra para superação de suas crises sobre os sujeitos⁴, os movimentos que eles produzem na sociedade e as consequências dessas intervenções para a dinâmica societal. Como recorte analítico, tomamos como referência as políticas públicas estatais para a formação de professores, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esse universo tensionado por (re)formulações tão complexas, dado seu conteúdo e sua forma, permite-nos afirmar que problematizar o Estado enquanto estrutura concreta exige ler as múltiplas relações, determinações e consequências que se estabelecem no âmbito das suas superestruturas (MÉSZÁROS, 2011), ao desenvolver papéis que atendem, preponderantemente, às necessidades postas pelo sistema do capital.

Exige entender que, constituído pelo aparelho político reconhecido juridicamente e pelos aparelhos civis de hegemonia (GRAMSCI, 2011), cabe ao Estado manter os limites da ordem, garantir a dominação da classe proprietária dos meios de produção, de modo que o sistema sociometabólico do capital⁵ (MÉSZÁROS, 2011) possa se expandir e se manter como organizador da sociedade. E, nesse processo de controle ideológico, a educação escolarizada apresenta-se como um dos instrumentos mais eficazes e sofisticados de produção de consenso em torno da hegemonia dominante, sendo uma das suas funções principais produzir

⁴ A palavra sujeito, do latim *subjectus*, particípio passado de *subicere*, tem como sentido primário “colocar sob, abaixo de”, formado por *sub-*, “sob”, mais a forma combinante de *jacere*, “lançar, atirar”, significa, portanto, arremessado, lançado embaixo. Se tomarmos o sentido de “sujeito sujeitado” encontraremos “[...] no sentido ontogenético, a natureza primordial ou o mundo hostil e exterior que aparece como desconhecido para o indivíduo”, analisa Alves (2011, p. 138). Entretanto, neste trabalho, usamos a palavra sujeito para designar o ser social, construído e constituinte de uma sociedade onde estabelece relações sociais e se desenvolve por meio do trabalho.

⁵ O termo “sociometabólico” constitui-se pela aglutinação de duas palavras: “sócio” (que se refere ao caráter social de algo) e “metabólico” (alocada no campo da química, onde indica o processo químico que um organismo necessita para formar, desenvolver e renovar as suas estruturas celulares, isto é, para manter-se vivo e em pleno funcionamento). Ao tomar de empréstimo tais termos, Mészáros (2011) o faz com o propósito de caracterizar e dimensionar o processo que o capital desenvolve para manter-se vivo, ativo e em plena expansão. Isto é, refere-se à forma como o capital se aparelha a fim de organizar a sociedade segundo os seus princípios com o objetivo de recompor e/ou sustentar a produção de mais-valia.

conformidade e consenso, bem “[...] como gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Necessário, também, é termos claro que, ao se apresentar como representante dos interesses de uma classe, em detrimento de outra, o Estado cria, ele mesmo, as condições necessárias para sua superação. Produto da ação social, ele reflete como os sujeitos produzem e reproduzem em sociedade, de maneira diversificada por tempos e espaços e, portanto, deve ser analisado à luz do seu tempo, por parâmetros concretos de totalidade. Para esta tarefa, é preciso termos como entendimento basilar que a sociedade transforma-se constantemente, mesmo mantendo determinados elementos, o que imprime certa regularidade aos fatos e lhes confere um grau de interdependência mesmo com a existência de certos fatores dominantes, que atuam sobre os demais fatores (FERNANDES, 2008).

Os estudos sobre o Estado nos acompanham desde o Mestrado em Educação⁶, quando empreendemos uma análise sobre as parcerias público-privadas para a gestão de sistemas municipais de educação, enquanto desdobramento da “(contra-)reforma”⁷ do Estado nos anos 1990, que promoveu amplas possibilidades para as ações públicas não estatais. Agora, o trabalho de doutoramento mantém o foco no Estado, problematizando outras configurações e relações que ele constrói para a garantia da manutenção do atual sistema do capital.

Tais estudos nos propiciaram entender por meio da perspectiva marxiana que através de ciclos longos de mais-valia relativa, os trabalhadores exercem pressão sobre o capital através de lutas ativas e coletivas. Como forma de resistência a essas pressões, o capital cria estratégias materiais e simbólicas para converter a seu favor esses movimentos de luta, através do enfraquecimento das bases e acoplamento desses movimentos à ordem dominante, descaracterizando-os política e ideologicamente. No que tange à dimensão

⁶ Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientação da Prof^a Dra. Maria Vieira da Silva: “As políticas e as práticas do *‘terceiro setor’* na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado”, 2004-2006.

⁷ Ao referir-se às reformas do Estado na América Latina, Montañó (2003, p. 9) utiliza o termo “(contra-) reforma”, uma vez que elas procuraram “[...] reverter as reformas desenvolvidas historicamente por pressões e lutas sociais e dos trabalhadores [...]”. Em Borón (1999, p. 11) também encontramos essa ressignificação do termo no processo latino-americano: “o vocábulo ‘reforma’ [...] que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – [...] – foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e anti-democrático”. Por concordarmos com os fundamentos e posicionamentos desses autores, utilizamos neste trabalho o termo “(contra-)reforma” para nos referirmos às reformas do Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990.

ideológica desse processo, historicamente, a escola vem apresentando-se como um meio eficiente para a “captura” das subjetividades dos sujeitos em prol dessa ordem.

Enfim, as multi-regulações engendradas pelo aparelho estatal desempenham um papel fundamental para a consolidação dos objetivos do capital, não sem enfrentar movimentos contra-regulatórios que mesmo arrefecidos diante das investidas do capital, mantêm um projeto de luta, em geral, pela emancipação social.

O Contexto, a problematização e os objetivos da pesquisa

A partir de 2008, atuando como professora e integrante da assessoria pedagógica do PRONERA, em uma universidade pública no estado de Minas Gerais – Universidade Mineira (UM) –, questões concernentes à forma de funcionamento dos projetos deste Programa despertaram-nos diversas indagações sobre como vinham ganhando corporeidade no âmbito dessa instituição. Nosso olhar se deteve, especialmente, no Curso de Pedagogia - Educação do Campo, pela sua área de atuação: formação de formadores dos assentamentos agrários e do Campo.

Conhecendo naquele momento, mesmo que não em profundidade, o contexto político e social que gerou o PRONERA, percebíamos no cotidiano de efetivação do Curso que, quando ele não se opunha aos princípios balizares do Programa, seus encaminhamentos e materialização distanciavam-se significativamente deles.

A partir daí, problematizações sobre as relações entre o Estado e os movimentos sociais e os sindicais começaram a ganhar corpo nas interlocuções que estabelecíamos nos nossos estudos, com nossos colegas de trabalho e de docência (acadêmicos), no âmbito do grupo de Pesquisa sobre Educação do Campo (Universidade Mineira), do qual participamos como ouvinte, e nos Grupos de Trabalho 03 – “Movimentos Sociais: sujeitos e processos educativos” – e 05 – Estado e Política Educacional – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), durante as reuniões anuais.

Naquele momento, eram desenvolvidas, no Brasil, outras experiências do PRONERA, como atividades extensionistas ou de ensino pelas universidades. Nesses espaços, ouvíamos relatos de experiências que intensificavam as problematizações que se teciam de forma aguda na nossa mente, sobre como o capital, através do Estado, vinha estabelecendo relações anômalas com os movimentos sociais e os sindicais, pelas vias da

educação formal e não formal. Com isso, as respostas que buscávamos transformaram-se em muitas outras perguntas, dúvidas e inquietações, suscitando estudos sobre tal realidade, o que nos levou a buscar o espaço acadêmico do doutorado com a finalidade de problematizarmos essas questões.

“Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, assevera Minayo (2010b, p. 16), e as formulações postas ao projeto de pesquisa para o doutoramento corroboravam tal assertiva, por estarem profundamente relacionadas aos nossos interesses e circunstâncias acadêmicas e profissionais, nos quais encontram suas razões e objetivos.

A continuidade dos estudos sobre o Estado, agora tomando o flanco das multi-regulações, por meio das quais cria as condições necessárias ao desenvolvimento do capital, bem como os possíveis processos contra-regulatórios que os sujeitos e movimentos sociais e os sindicais desenvolvem, realizou-se por meio da problematização das concepções e ações do PRONERA, enquanto política de governo e, após 2010, de Estado.

Em tese, os sujeitos organizam-se em movimentos sociais e sindicais a partir do reconhecimento das suas demandas em torno de direitos. É essa consciência que os mantêm e os fortalece na luta que, em si, educa e constrói os quadros de liderança e de sustentação dentro dos movimentos. Ou seja, os sujeitos dos movimentos sociais e sindicais educam-se na sua vida diária de lutas, contestações e reivindicações e, portanto, qualquer proposta de educação para eles deve levar em conta essa realidade.

No cotidiano dos movimentos sociais do Campo e dos movimentos sindicais rurais (MSdR), a educação estabelece-se como princípio fundante ao lado da luta pela distribuição de terras, pelos direitos trabalhistas e contra o sistema do capital. Molina (2009), ao avaliar as conquistas da população do Campo, no que se refere à educação, destaca que, dada a materialidade de origem da Educação do Campo, não é possível analisar separadamente a garantia do direito à educação do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. É, portanto, orgânica a relação desses movimentos com a educação.

A educação encontra-se interligada umbilicalmente às questões sociais da terra. Por exemplo, quando já tem assegurada a posse da terra, “[...] o MST luta por um outro direito negado aos trabalhadores rurais – a educação. [...] procuram derrubar também as invisíveis, porém extremamente poderosas ‘cercas do conhecimento’, metaforicamente falando” (PEREIRA, 2003, p. 8); “[...] discutir o acesso à terra é também discutir educação e as formas

de desenvolvimento sustentável para o meio rural”, assinala Willian Clementino Matias, secretário da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (INCRA, 2010). Analisando a proposta pedagógica do MST no Pará, Cordeiro e Scalabrin (2009, p. 4) ressaltam que este movimento, “[...] em sua trajetória de luta, tem a educação como um dos instrumentos de fortalecimento na caminhada rumo à conquista dos seus direitos”.

Direta ou indiretamente, a educação também esteve sempre presente nas pautas de luta dos MSd, como meio de esclarecimento e formação para a conquista dos direitos pelos quais lutava. Por outro lado, pelo seu poder de “formar sujeitos”, ela também sempre pode ser usada como instrumento para modelagem de corpos e mentes a lógicas que nem sempre buscam emancipar esses sujeitos.

Portanto, educação e os movimentos sociais e sindicais tecem um encadeamento de materialidades e simbolismos que entremeiam seus princípios e fundamentos. Para os movimentos, especialmente os da Reforma Agrária e do Campo, a educação constitui-se em item prioritário nas suas agendas de luta social, porque representa resistência a projetos conservadores de educação e defesa de um projeto popular (ANTONIO; MARTINS, 2009).

Portanto, ao analisarmos as derivações da institucionalização dessa formação no âmbito da universidade brasileira – “aparelho privado de hegemonia” que congrega forças e poder substanciais no que concerne à instauração de formas burocratizadas de educação, em consonância com os planos de manutenção do sistema do capital – reconhecemos, perpendicularmente, a confluência das determinações que emergem das duas vertentes desse processo: o ambiente universitário incide, material e ideologicamente, sobre os movimentos sociais e sindicais, que lhe imprimem de volta muito da sua forma e conteúdo.

O transcurso histórico nos permite afirmar que os movimentos sociais, especialmente na América Latina, mantiveram independência em relação aos governos, principalmente no que tange à formação dos seus intelectuais, usando critérios pedagógicos próprios, frequentemente inspirados na Educação Popular (ZIBECHI, 2005). Transportada para o âmbito do Estado, essa formação continuará a garantir o caráter contestador dos coletivos em movimento⁸?

Por outro lado, no que se refere especificamente aos movimentos sindicais, é importante registrar que eles sempre estiveram atrelados ao Estado, por questões legais e

⁸ A expressão “coletivos em movimento” foi cunhada pelo Professor Miguel G. Arroyo para designar movimentos sociais e/ou sindicais.

jurídicas, e por vezes ideológicas, mas que uma parcela significativa desses movimentos manteve por muito tempo o processo formativo dos sujeitos sindicalizados dentro de um padrão progressista, por vezes anárquico, de caráter contestador, reivindicatório como, por exemplo, à época da criação do “novo sindicalismo”.

Outrossim, cumpre esclarecer que não se trata de defender a educação escolarizada como reduto de formação ideológica dos movimentos sociais e sindicais, chancela da sua visão política, em detrimento da formação técnica, intelectual e humana, mas sim de conceber que, pensados para esses trabalhadores, se essa educação pautar-se por vieses ideológicos contrários aos fundamentos políticos, sociais, econômicos, epistemológicos, culturais e educacionais desses movimentos, tanto no que diz respeito aos registros dos cursos (Projeto Político-pedagógico), quanto ao que se efetiva nas suas construções materiais, se constituirá em composição oficial de mecanismos de “captura” das subjetividades individuais e coletivas dos indivíduos, da sua capacidade de interrogar e de criar interlocuções com seus pares e com seus opositores. Impõem-se, dessa forma, maneiras de pensar e agir diferentes, ou até mesmo opostas às ações e ideologias que originam e sustentam as práticas e simbolismos de tais movimentos.

Configuraria-se, assim, um processo de “captura” de subjetividades, produzindo ajustamento e conformidade aos parâmetros dos ideários que mantêm a sociedade atual, culminando na “cooptação” dos movimentos. Nesse sentido, mina-se a organização combativa, contestadora, contra-regulamentadora originária de tais movimentos, já que é recorrente a ideia de que “dominar a sociedade por meio de algum tipo de ‘consenso’ em vez da imposição cruel das relações de poder estabelecidas para subjugar a oposição de classes” (MÉSZÁROS, 2007, p. 143) é uma estratégia eficiente.

Para apreender tais aspectos na realidade, analisamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, enquanto política pública de governo/Estado, e em um recorte micro, tomamos o Curso de Pedagogia – Educação do Campo, realizado pela Universidade Mineira em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG).

Não negamos, em momento algum, que aos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais confluem todos os direitos precípuos de ocupar os espaços públicos da academia; de servirem-se da educação superior no Brasil e de a construírem, de se formarem a partir das mesmas condições dadas aos demais brasileiros; de produzirem suas existências a partir do

que está posto na sociedade, sem nenhuma discriminação ou exceção. Ao contrário, problematizamos os desdobramentos dessa parceria entre Estado e movimentos sociais e sindicais para a dinâmica societal.

A educação é um processo social marcado por interesses e contradições, e sua forma escolarizada, enquanto criação da sociedade e para a sociedade, só pode ser analisada como um elemento da superestrutura quando estabelece relações contínuas, determina e é determinada pelos demais elementos que compõem essa superestrutura.

Hipotetizamos que os acadêmicos envolvidos nesse processo trazem para o espaço universitário estatal seus ideais e modos de pensar o mundo e agir nele, imprimindo-lhe novos contornos, influenciando o modo de fazer e de pensar a educação na academia. Esses sujeitos, unos e coletivos ao adentrarem nesse espaço instituído pública e estatalmente, interferem na composição das formas de se fazer e de pensar a universidade. Por outro lado, a universidade desenvolve mecanismos que garantam a realização do seu papel no sistema do capital.

Nesse âmbito, as relações travadas entre esses acadêmicos e professores, encontram-se ladeadas por tensões e embates tanto no nível ideológico quanto no material, dos quais derivam reposicionamentos didático-pedagógicos que não se restringem ao espaço da sala de aula do Curso, mas se ramificam nas demais turmas dos cursos da Universidade Mineira, onde esses professores atuam. Assim, desenham-se novas bases teórico-metodológicas para o currículo, novas configurações para a concretude da educação escolarizada.

Esse panorama revela a importância social e acadêmica deste trabalho, justificando-o, uma vez que as reflexões acerca das influências e consequências que resultam das relações entre o Estado e os movimentos sociais e sindicais, na oferta de cursos superiores para os sujeitos dos assentamentos de Reforma Agrária/do Campo apresentam-se como balizadores para se pensar a educação escolarizada nesses espaços.

A problemática que se coloca como cerne deste trabalho delimita-se através desta questão: quais as consequências para a dinâmica societal da formação de professores da Reforma Agrária e do Campo, por uma universidade estatal?

Essa questão geral, por sua vez, desdobra-se em outros questionamentos que também compuseram a pesquisa: quais as relações que o Estado mantém com o sistema do capital, enquanto agente multi-regulador da sociedade, a seu serviço?; os movimentos sindicais, em sua trajetória histórica, configuram-se como um movimento de contra-regulação

às proposições daquele sistema?; o movimento pela Reforma Agrária no Brasil configura-se como processo de luta por quais direitos?; o PRONERA, enquanto política pública de governo/Estado, apresenta-se como um mecanismo de regulação ou contra-regulação social?; quais as consequências para os movimentos sindicais da formação de professores da Reforma Agrária/do Campo por uma universidade estatal?

Essas questões norteadoras, pela sua natureza e especificidades, constituem os objetivos deste trabalho: problematizar as consequências da formação de professores da Reforma Agrária e do Campo, por uma universidade estatal, para a dinâmica societal; analisar o Estado, enquanto estrutura de formação e multi-regulação da sociedade, mediante suas relações com o sistema do capital; discutir a constituição do movimento sindical, no Brasil, e suas pautas para a educação dos indivíduos sindicalizados, bem como sua participação na realização do PRONERA; discutir o papel da Reforma Agrária no âmbito das lutas sociais; analisar as políticas públicas de formação de professores da Reforma Agrária/do Campo, a partir do PRONERA, enquanto política de governo/política de Estado; refletir sobre a materialização dessas políticas, por meio de um Curso de Pedagogia - Educação do Campo.

Este trabalho está organizado em sete capítulos congregando os nexos tecidos para a compreensão da problemática suscitada para a pesquisa. Ele foi organizado de forma que os aspectos teóricos e empíricos se entremeassem na análise do objeto de estudo, conservando a unidade e totalidade intrínseca da realidade.

Com este intento, o primeiro capítulo traz os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram o estudo em questão. Ou seja, apresenta os fundamentos teóricos, o método e os procedimentos que constituíram a pesquisa.

O segundo capítulo apresenta um estudo sobre as (re)composições, multi-regulações e contra-regulações que se estabelecem no contexto do Estado, enquanto agente mediador do sistema do capital, e suas implicações para a constituição da sociedade. Nessa perspectiva, destacamos os mecanismos estatais para a “captura” das subjetividades individuais e coletivas, e a consequente “cooptação” dos movimentos, bem como as contra-regulações que se desenvolvem nesse campo de disputas.

Os movimentos sindicais são a referência basilar da composição do terceiro capítulo: discutimos a sua constituição histórica, enquanto organização dos trabalhadores do Campo para a defesa dos direitos ao trabalho e a terra, a partir das suas relações com o

Estado. Para tanto, também trazemos algumas reflexões sobre os movimentos sociais, no Brasil.

Dando continuidade às discussões, o foco do quarto capítulo é a História e os significados da Reforma Agrária para os sujeitos do Campo. Ele apresenta uma retrospectiva da luta pela terra no Brasil, objetivando evidenciar os marcos políticos, econômicos e ideológicos que permearam esse processo, bem como debater as formas que o latifúndio vem assumindo na atualidade e como cada vez mais se adia, no Brasil, um processo popular de Reforma Agrária.

No quinto capítulo, interrogamos o espaço da educação informal, não-formal e formal no interior e no imaginário dos movimentos sindicais e da Reforma Agrária, que se fez nascente do PRONERA. Iniciamos por uma retrospectiva histórica da escolarização da classe popular no Brasil, e partimos para a análise do princípio educativo presente no MSd e na Reforma Agrária, e suas perspectivas em relação à educação escolarizada. Finalizamos com a análise das propostas de formação dos MSd nos anos 1990, tomando como referência a práxis-educativa sindical promulgada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) – Central à qual a FETAEMG/CONTAG está associada – e pela Força Sindical – Central que se apresenta como antagonista à CUT –, e também pelos movimentos de Reforma Agrária.

Analisar o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, e o seu desenvolvimento ao longo de 16 anos de existência, tendo como referência os seus aspectos legais, históricos, técnicos, políticos e didático-metodológicos, enquanto política pública educacional gestada no fronte das lutas de movimentos sociais e sindicais, é o objetivo do sexto capítulo. Partimos de uma reflexão sobre o campo das políticas públicas educacionais, na década de 1990, quando o PRONERA foi criado e avançamos até o início do século XXI, tempo de realização da pesquisa. Tecemos reflexões sobre a Educação do Campo, suas singularidades e generalidades, desafios e contradições frente a uma perspectiva de Educação Popular; e também registramos algumas considerações sobre a formação de professores para a Educação do Campo. Finalizamos com a análise sobre o PRONERA. Subsidiando tais análises, apresentamos as entrevistas com a Coordenadora Nacional PRONERA; a Asseguradora Estadual do PRONERA/INCRA em Minas Gerais; o Diretor da FETAEMG; a Assessora Pedagógica do PRONERA/FETAEMG; a Coordenadora Pedagógica do PRONERA/Universidade Mineira; a Coordenadora Administrativa do PRONERA/Universidade Mineira; a Assessora Pedagógica do PRONERA/Universidade

Mineira e a Professora de Articulação da Prática do Curso de Pedagogia – Educação do Campo/Universidade Mineira.

Apreender como o PRONERA se realiza materialmente, e como as multi-regulações estatais se efetivam na prática cotidiana dos acadêmicos participantes do Curso de Pedagogia – Educação do Campo é o objetivo do sétimo capítulo. Pela análise dos documentos do Curso identificamos as consonâncias e os dissensos dos seus fundamentos filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, com os princípios político-pedagógicos, operacionais e metodológicos do PRONERA e dos movimentos sindicais. No capítulo também estão registradas: a análise de dados de três questionários aplicados aos acadêmicos, as observações realizadas durante cinco módulos do Curso, as entrevistas com as Professoras das aulas observadas e com o Grupo Acadêmico de Estudos formado por acadêmicos selecionados para a constituição de uma representação acadêmica do Curso.

Os estudos realizados apontam que o Programa que, em tese, nasceu para formar os sujeitos da Reforma Agrária e do Campo para a emancipação social se transformou em mecanismo de “captura” da subjetividade dos sujeitos em prol do atual modelo hegemônico do capital.

Nos dezesseis anos da sua existência, o PRONERA sofreu um processo de degeneração dos seus princípios políticos e sociais, mantendo, contraditoriamente, os pedagógicos; afastou os movimentos sociais e sindicais das ações e estratégias de comando e de ação do Programa; adaptou as ideias sobre Campo e Reforma Agrária aos princípios da produtividade e do cientificismo. No espaço micro, o Curso estudado revelou as potencialidades de uma formação em nível superior para reproduzir o nexos psicofísico do trabalhador e garantir novos panoptismos no Campo e nos movimentos sindicais, adequando as formas de luta aos interesses do capital e criando novas conformidades.

Em tal contexto, contrapõem-se o direito à educação e o papel da escolarização pública fundada nos preceitos da Educação Popular.

CAPÍTULO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma metodologia de investigação é, antes de tudo, fruto do processo pelo qual o objeto de pesquisa vai revelando-se, materializando-se e assumindo-se como realidade durante o processo de investigação (LÉLIS, 2006).

Refletindo sobre o papel e a importância da pesquisa científica, Mouriaux e Beroud (2005, p. 168-169) alertam que

a consciência comum nem sempre percebe a realidade dos fatos. *O fenômeno pode ser mais do que aparenta ser*: um bastão colocado na água pode parecer quebrado; para um observador do senso comum, o sol dá voltas em torno da terra, levanta-se e volta a deitar-se. Mas, *a ciência vai além do que a percepção propõe, ao compreender as ilusões que ela mesma pode conter*. [...] *a evidência social tem armadilhas análogas, ou pelo menos comparáveis, às do mundo físico (grifos nossos)*.

Imbuído de tais pressupostos, o pesquisador deve revestir-se de aportes teóricos, metodológicos e instrumentais que lhe possibilitem adotar um olhar de estranhamento da realidade concreta – entendida como resultado de um processo histórico, portanto, sempre ponto de partida e de chegada – tomando as ações ímpares como síntese de uma realidade, “unidade do diverso”. Para tanto, é preciso que ele tenha como referência na composição desses aportes que os fatos humanos são sempre sucedâneos, não no sentido linear, determinista, mas no das múltiplas relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza, na produção das suas vidas (MARX, 2008). Um momento histórico gesta em si possibilidades do vindouro. Neste, fomenta-se o germe do que virá. O que os homens produzem hoje, reflete o que se fez ontem e incide sobre a produção do amanhã, pois uma fase da vida humana não é estranha a uma próxima fase, como estrutura fechada. Uma primeira fase prepara sempre a seguinte, “[...] na qual elementos precedentes se eliminam ou se conservam transformados” (GORENDER, 2002, p. VII).

Diante de tais pressupostos, podemos afirmar que para se estudar o homem e a sociedade é preciso tomá-los nessa perspectiva histórica, analisando como ele – sujeito uno, porque traduz singularidades que o distinguem de outros homens e o individualizam a partir da sua vivência em sociedade, e coletivo por capitanear as essências dos outros homens em si –, enquanto ser dotado de consciência e vontade, é capaz de modificá-la, (re)produzi-la, nos

diferentes tempos e espaços históricos. Nesse contexto, relaciona-se com outros homens e com a natureza. Modifica e é modificado por eles.

Para problematizarmos as consequências das relações constituídas na parceria Estado e movimentos sociais e sindicais, para a oferta de cursos de formação de professores dos assentamentos agrários e do Campo desenvolvemos uma investigação quanti-qualitativa (CHIZZOTTI, 2010; 2006; DENZIN, LINCOLN, 2010; 2004; GAMBOA, 2007; SANTOS FILHO, GAMBOA, 2013), utilizando os procedimentos metodológicos bibliográfico, documental e empírico, objetivando apoderar-nos criticamente das múltiplas dimensões e implicações do objeto pesquisado, na realidade em foco.

Para isso, buscamos compor uma metodologia de pesquisa que fosse capaz de abarcar diversas observações e análises, confrontar posicionamentos teórico-práticos, agregar dialeticamente possíveis divergências, oferecendo um leque de olhares localizados e ampliados sobre o objeto em análise. Buscamos, assim, nos apoderar, o quanto pudemos, de uma gama de dimensões, implicações e possibilidades do objeto pesquisado.

1.1 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

No Brasil, pesquisas no campo das políticas públicas de educação ganharam destaque a partir da segunda metade do século XX, alcançando outros campos de domínio como as políticas econômicas e sociais, especialmente a partir dos anos de 1960, após a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Nesse momento, os estudos assumiram um caráter bastante descritivo e prescritivo, sob influência das teorias administrativas (BARRETO, 2008), e a análise da implementação e a avaliação das políticas públicas não se constituíam em foco dos pesquisadores.

Barreto (2008, p. 11) defende que tão importante quanto a formulação são a implementação e a avaliação das políticas públicas, uma vez que é preciso

[...] considerar as relações que se estabelecem na implementação das políticas com o público-alvo. As apostas feitas pelos formuladores quanto ao comportamento esperado das populações a que se dirigem podem distanciar-se muito do que efetivamente ocorre quando elas são postas em prática. [...]. Além disso, a implementação de políticas e programas em países federativos como o Brasil reveste-se de particular complexidade, uma vez que, tanto a União como os estados e municípios são entes federados com autonomia relativa, que atuam de acordo com interesses e prioridades específicas. Particularmente nas políticas em que são pressupostas ações

articuladas das diferentes instâncias administrativas, além de pesarem essas especificidades, as disputas político-partidárias, como bem lembra Arretche (2001⁹), podem alimentar comportamentos não cooperativos (grifos nossos).

Partindo do princípio que concebemos políticas públicas como ações públicas de origem estatal, ou não, demandadas para/ou pela sociedade, ou para um conjunto dessa sociedade, não podemos desconsiderar as influências que elas sofrem e determinam sobre as contradições das relações de produção que se estabelecem nessa mesma sociedade. Ou seja, o que caracteriza as políticas públicas “[...] é que elas tocam diretamente o exercício concreto do poder público [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 71) e, portanto, sofrem e produzem determinações. Assim, como asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 9), “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”.

Portanto, pesquisas sobre políticas públicas de educação não podem se restringir ao estudo das atividades governamentais, focalizando apenas aspectos externos das escolas ou dos programas de formação. Elas devem enraizar-se, cada vez mais, no contexto onde tais políticas são formuladas e desenvolvidas, constituindo-se “[...] um campo de pesquisa vinculado à ciência política, distanciando-se provavelmente das expectativas mais ou menos explícitas que fundaram o seu desenvolvimento, em benefício de um questionamento mais autônomo” (OLIVEIRA, 2011, p. 72). Entendemos que tal princípio só poderá se cumprir se essas pesquisas apontarem para uma análise crítica do desdobramento impetrado pelas ações que tais políticas advogam. Sem nenhum propósito utilitarista, corroboramos a argumentação de Gamboa (2007), segundo quem as pesquisas em educação, na área das políticas públicas, devem colaborar para a emancipação e para a justiça social, principalmente quando aquelas tomam a escola pública, os movimentos sociais e sindicais como focos.

Ao pesquisarmos as políticas públicas educacionais estamos cientes da necessidade de adotarmos critérios científicos, tendo sempre como referência que elas são construídas em contextos específicos, heterogêneos, plurais, parciais e refletem tanto as condicionalidades, meandros e articulações do sistema do capital, bem como as antagônicas e complexas demandas postas pelos sujeitos organizados em pequenos ou grandes movimentos. Ou seja,

⁹ARRETCHÉ, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999.

que as políticas públicas resultam de um intenso embate travado pelas forças sociais que se estabelecem na sociedade.

1.2 O método de pesquisa e a construção da metodologia investigativa

No que diz respeito à determinação de um método e de uma metodologia de pesquisa, recorremos a Gamboa (2009, p. 88) que afirma ser o método “[...] uma teoria científica em ação”, e que “as teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto”. Assim, ao escolhermos um método para subsidiar uma pesquisa, estamos ao mesmo tempo dizendo por qual lente lemos o mundo.

Etimologicamente, *methodos* significa organização, e *logos* estudo sistemático, pesquisa, investigação. Uma metodologia de pesquisa delimita o caminho do pensamento – teoria – e a prática exercida na abordagem da realidade, que caminham juntas, como explicita Minayo (2010). Também, a partir de Minayo (2010, p.44), assim entendemos metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

O “caminho do pensamento”, para a realização desta pesquisa, encarregou-se de manter essa sintonia sem, contudo, prender-se à racionalidade e à sistematização exacerbadas, apontadas por Gil (2006), como características intrínsecas de uma investigação científica.

Contudo, Silva e Menezes (2005, p. 27-28) alertam que

na era do caos, do indeterminismo e a incerteza, os métodos científicos andam com seu prestígio abalado. Apesar da sua reconhecida importância, hoje, mais do que nunca, se percebe que a ciência não é fruto de um roteiro de criação totalmente previsível. Portanto, não há apenas uma maneira de raciocínio capaz de dar conta do complexo mundo das investigações científicas. O ideal seria você empregar métodos, e não um método em particular, que ampliem as possibilidades de análise e obtenção de respostas para o problema proposto na pesquisa.

Em que pese o risco, tanto de cometermos um reducionismo epistemológico ao tentarmos expor brevemente algumas considerações sobre o método que sustentou este trabalho, além do risco que deriva de uma possível fragilidade epistemológica na utilização desse método – e sua articulação com os procedimentos metodológicos e a teoria de análise –, decidimos por corrê-lo, a fim de superarmos as névoas metodológicas e epistemológicas tão criticadas nos trabalhos acadêmicos (GAMBOA, 2007; OLIVEIRA, 2005, 2011).

Referendados nesses preceitos partimos do pressuposto de que um método de pesquisa, na área das políticas públicas sociais, e em especial de educação, deve possibilitar o conhecimento da realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações, princípio evidenciado por Marx (2008) ao conceber o concreto como síntese de múltiplas determinações, unidade do diverso.

Também Kosik (2002, p. 43-44), ao distinguir o conceito de totalidade de “todos os fatos”, para a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido”, avança nessa concepção e aponta princípios para um método que se propõe a compreender a realidade como uma totalidade concreta. Escreve:

a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para capturar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta (KOSIK, 2002, p. 44).

Dessa forma, é preciso ter em mente, principalmente como nos referimos à coleta e à análise dos dados empíricos, que não estamos tomando todos os fatos pelas mãos, mas sim coletando e analisando extratos de uma totalidade articulada, histórica: portanto sempre em construção, e que o concreto não se resume a um dado empírico (GAMBOA, 2007). Esse autor (2007) distingue que o concreto real é o objeto que se deve conhecer, ao passo que o concreto do pensamento é o conhecimento daquele objeto real. Portanto, como afirma Marx (2008, p. 258), “[...] *o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação*” (grifos nossos).

Mas sobre qual conhecimento estamos nos referindo? Tratamos do conhecimento como resultado da relação histórica entre indivíduos, objeto a ser conhecido criticamente e o

contexto – imediato e remoto – onde tal processo se efetiva. Em sendo um processo, implica em múltiplas trocas e determinações que geram outros saberes, outras formas de agir e pensar e outros contextos. Assim, como pontuado por Gramsci (2010), o conhecimento tem um “valor pedagógico-político” e deve contribuir para a constituição de “um novo padrão de civilidade”.

Todo conhecimento é gerado pela atividade humana transformadora da natureza e do próprio homem e, conseqüentemente, da sociedade. Funda-se, portanto, na unidade da teoria e da prática, implicadamente envolvida pelas condições materiais postas pelo contexto histórico onde é produzido. Portanto, conhecer é sempre um processo de transformação seja do indivíduo, do objeto em questão, do contexto ou dos três em conjunções distintas. Se assim não o for, será apenas expressão de teorias ou de práticas, onde uma sempre manterá a primazia sobre a outra. Como criticado por Marx (2002b) na XI Tese sobre Feuerbach, se os homens continuarem apenas interpretando o mundo sem transformá-lo, o conhecimento será teoria isolada em si mesmo, ou prática descolada da realidade.

Portanto, tomamos o termo conhecimento segundo a filosofia da práxis, onde a relação entre teoria e práxis é “[...] teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2007, p. 109).

Como enfatiza Gamboa (2007, p. 119) ao analisar a filosofia da práxis,

[...] só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice-versa, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se o circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo, dessa forma, um critério de verdade, que exige uma tensão dialética entre esses dois polos contrários. Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: “conhecer para transformar”.

Atestamos, então, que um método de pesquisa está para além de um conjunto de regras que elegemos a partir de objetivos pré-definidos, num determinado contexto, a fim de encontrarmos respostas para um problema, utilizando determinados procedimentos de coleta e análise de dados. Ele assume a função de proposição teórico-prática do estudo de uma dada realidade, de onde o objeto é tomado sem descolar-se dela. Um método é um direcionamento

teórico e metodológico para a realização de uma investigação, e são as concepções filosóficas e epistemológicas que o sustentam que imprimem seu significado e lhe permitem abarcar o objeto pesquisado no seu movimento interno e externo.

Um método de pesquisa deve permitir ao pesquisador superar as evidências dadas pela aparência para atingir “a coisa em si” (MARX, 2008); tomar o objeto investigado na singularidade da sua totalidade e sempre na perspectiva de se constituir como unidade de contrários, apreendendo o seu movimento.

Como nos ensina Sanfelice (2005, p. 85),

o pensamento precisa sempre estar aberto à própria coisa que nenhum claro-escuro se mostra e se esconde. Mas sabemos que esse pensamento, de um sujeito pesquisador, sempre será um pensamento situado, terá o seu mirante de onde olha e este lhe deve dar o seu alcance e o seu limite.

No caso deste trabalho, reconhecendo a limitação do nosso pensamento a um tempo e a um lugar determinados, buscamos utilizar um método que, além de colaborar na compreensão do objeto em estudo, pudesse apontar perspectivas para a transformação desse objeto, pautada na emancipação e na justiça social.

1.2.1 Procedimentos metodológicos de investigação

Neste trabalho, as relações que se estabeleceram entre a abordagem da pesquisa, o método e os procedimentos metodológicos buscaram compor uma metodologia, que o afastasse de qualquer sentido homogenizador ou linear.

Os procedimentos metodológicos, portanto, foram definidos em consonância com o tipo de pesquisa e o método determinados pelo objeto de pesquisa. Eles indicam, no sentido geral, o que foi realizado para que conseguíssemos coletar da realidade em estudo informações que contribuíssem para a análise do problema que demandou a pesquisa, colocando-as ao alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, buscamos entrelaçar três procedimentos que abarcassem os flancos do objeto em questão, oferecendo dados e confluências necessários às análises e problematizações apresentadas pelo objeto de estudo: a pesquisa bibliográfica, o estudo de documentos e a investigação em campo, procedimentos que nos permitiram coletar, tabular e analisar os dados necessários, aportes de sustentação para a compreensão do objeto em questão.

a) A pesquisa bibliográfica

Para Mouriaux e Beroud (2005, p. 169), “a primeira coisa que um trabalho precisa fazer para romper com as pré-noções [muitas vezes construídas como naturais e não como fruto da hegemonia de poder de uns sobre os outros] é definir”. Assim, este trabalho procedeu a um enfrentamento teórico com o objetivo de situar e de entender o objeto em estudo em seu contexto material e simbólico, resgatando da História o que nos permitisse entender sua configuração atual.

Partindo de fontes teóricas críticas, realizamos estudos sobre o Estado, enquanto estrutura de comando político e produtora de consenso em torno da hegemonia dominante (GRAMSCI, 2011), para a realização do sistema sociometabólico do capital; portanto, principal agente regulador a serviço desse sistema; sobre a trajetória e as atuais configurações materiais e ideológicas dos movimentos sindicais – com análise específica para os rurais – e seus processos de contra-regulação, contra-hegemonia, convergência e parceria com o Estado e, conseqüentemente, com o sistema produtivo. Também nos ocupamos do estudo sobre o processo de emergência e desenvolvimento da Reforma Agrária na vida e nas pautas de lutas dos trabalhadores e as relações que esses estabeleceram, a partir daí, com os “donos da terra” e o Estado. O papel e a importância da educação formal para os movimentos sociais e sindicais, bem como as singularidades e generalidades da Educação do Campo, e as políticas para formação de professores da Reforma Agrária e do Campo, especificamente as que se desenvolvem a partir do PRONERA, completaram esse estudo.

b) A pesquisa documental

Na interpretação dos documentos buscamos realizar o exercício analítico de expressão, paciência, parcimônia, bom senso e crítica. Ler além do que está escrito, sem com isso perder ou desvirtuar o que foi registrado, exige disciplina, adoção de técnicas adequadas, além de conhecimento da realidade em questão. Não por acaso é ponto de convergência na área da pesquisa que um pesquisador deve conhecer, por meios diversos, o objeto em foco, para que não se perca em equívocos e interpretações parciais (LÉLIS, 2006).

Tomando esse eixo como referência para a análise que empreendemos dos documentos, trabalhamos com as fontes documentais apresentadas no QUADRO 1.

Quadro 1 - Protocolo de Análise Documental

Instâncias	Documentos	Análises empreendidas
Nacional	-Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).	Normatizações legais referentes à Educação do Campo e suas implicações para os movimentos sindicais.
	-Parecer nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Aprovado em: 04.12.2001 (BRASIL, 2001b).	Normatizações legais referentes à Educação do Campo e suas implicações para os movimentos sindicais.
	Manuais de Operações do PRONERA ¹⁰ – 1998/2001/2004/2011 (BRASIL, 2011; 2004; 2001; 1998).	Constituição e desenvolvimento do PRONERA, através das orientações emanadas do MDA/INCRA, para as instituições de ensino parceiras, focalizando os seus aspectos legais, históricos, técnicos e políticos, e didático-metodológicos, ao longo dos dezesseis anos da sua existência.
	Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010).	Mudanças políticas e educacionais no âmbito do PRONERA, e suas implicações para os movimentos sindicais.
Local	Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia - Educação do Campo.	Afirmações, aproximações e distanciamentos com os fundamentos e premissas do PRONERA e dos movimentos sindicais.
	Planos de ensino das disciplinas do Curso, cujas aulas foram observadas, durante 5 módulos da pesquisa de campo (fevereiro de 2011, janeiro e julho e setembro de 2012; janeiro de 2013).	Afirmações, aproximações e distanciamentos com os fundamentos e premissas do PRONERA e dos movimentos sindicais.
	Materiais didáticos utilizados nas aulas observadas (textos, apostilas, livros etc).	Afirmações, aproximações e distanciamentos com os fundamentos e premissas do PRONERA e dos movimentos sindicais.

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

c) A pesquisa de campo

Retornando ao princípio marxiano de que o concreto é concreto porque se apresenta como síntese das múltiplas determinações, logo, unidade do diverso, como resultado e ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 2008), tem-se na investigação

¹⁰ Segundo a Asseguradora do PRONERA em Minas Gerais, existe um Manual de Operações do Programa, editado em 1998, mas nem o próprio INCRA tem uma cópia. Também junto aos demais entrevistados não conseguimos essa cópia e nem na internet.

empírica, circunscrita a uma fração da realidade, a análise de uma representação das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, portanto históricas, que vêm sendo construídas no âmbito da sociedade. Ler a realidade investigada é entendê-la como um elemento que não se encerra em suas próprias dimensões, mas encontra-se envolto e contornado por outros elementos da realidade social, os quais não podem ser desconsiderados. Como já afirmamos anteriormente, entendemos o concreto não como um dado empírico, mas como uma totalidade articulada, construída e em construção (GAMBOA, 2007).

Enquanto unidade dessa diversidade, por congregar no seu seio a síntese das múltiplas determinações, a realidade tomada como *locus* de investigação, neste estudo, ofereceu, de modo uno e universal, os parâmetros necessários à reflexão proposta para este trabalho. Para tanto, foi preciso, antes de tudo, lançar olhares de estranhamento ao que, institucionalmente, vem sendo colocado como transcurso natural de uma caminhada: o Estado, agente multi-regulador do sistema do capital, assumindo a formação dos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais rurais, relacionando os múltiplos processos sociais, políticos, ideológicos e educacionais imbricados nesse aspecto da realidade.

Através da observação sistemática (TRIVIÑOS, 2008) das aulas do Curso de Pedagogia – Educação do Campo (fevereiro de 2011; janeiro, julho e setembro 2012, e janeiro de 2013¹¹), buscamos apreender como o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária se materializava no cotidiano do Curso de formação de professores, através das leituras propostas, material didático, metodologias, posturas e discursos das Professoras e dos acadêmicos inseridos no processo¹².

Assim, para observação da prática na sala de aula elegemos como referências-padrão os princípios e pressupostos norteadores definidos como balizares para as propostas pedagógicas dos cursos pelo PRONERA (BRASIL, 2011): o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade¹³, e ratificados pelo Curso (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007), como

¹¹ Nesse mês, participamos do Seminário de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos acadêmicos do Curso.

¹² O Projeto desta pesquisa previa o acompanhamento das atividades no tempo-comunidade, com o objetivo de analisar o processo de formação dos acadêmicos junto aos monitores e Professores. Chegamos, inclusive, a visitar duas acadêmicas durante o tempo-comunidade no Assentamento 26 de Outubro, em Pompéu/MG. Contudo, a partir dessa visita, concluímos que, já que a Universidade Mineira, por questões financeiras, havia retirado a participação de monitores e professores no tempo-comunidade, tais visitas já não atendiam aos propósitos da pesquisa, e por isto foram retiradas do planejamento.

¹³ Princípio da Equidade é assim apresentado pelo PRONERA (BRASIL, 2011): “o PRONERA poderá estabelecer diretrizes próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais, que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional

orientadores para a observação, e delimitamos as referências de observação que deveriam indicar a realização ou não das referências-padrão. Definimos ainda algumas orientações para as análises (QUADRO 2).

Quadro 2 - Referências-padrão e referências de observação para análise das práticas no Curso de Pedagogia-Educação do Campo

N.	Referências - padrão	Concepção do PRONERA (BRASIL, 2011)	Referências de Observação	Orientações para as análises
1	Princípio do Diálogo	“Uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento”.	-Valorização cultural; - Interseção ente senso comum e conhecimento científico.	- A cultura do grupo é ponto de partida e chegada das discussões e conhecimentos produzidos ou apreendidos (didática em espiral); - Os saberes dos indivíduos são valorizados e articulados aos saberes difundidos pela academia; - O diálogo se estabelece como fundamento para o ensino e a aprendizagem; - Novos conhecimentos são produzidos ou ressignificados.
2	Princípio da Práxis	“Um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora”.	-Didática contextualizada ampliada; -Formação acadêmica crítica transformadora; - Relação prática-teoria-prática-teoria (práxis); -Posturas discente e docente críticas e transformadoras; -Compromisso político-social dos acadêmicos e das Professoras.	- Os conteúdos e metodologias partem da especificidade da Turma (sujeitos de movimentos sindicais rurais), sem, contudo, cristalizarem nesse aspecto da realidade, ampliando a análise para a realidade concreta e geral; - Os conteúdos ensinados e apreendidos fomentam a perspectiva de transformação da realidade dos assentamentos agrários, sem colocá-los em condição de submissão a qualquer outra realidade; - Há leitura crítica das condições, especificidades ou não da Educação do Campo; - Há entrelaçamento entre os conteúdos de formação com a prática dos movimentos sindicais rurais; - Conteúdos e metodologias interpelam os acadêmicos a transformarem os conhecimentos apreendidos em prática nas escolas e nos próprios assentamentos;

das desigualdades. Os projetos atenderão prioritariamente: a. a população residente em regiões e territórios onde haja alta concentração de famílias assentadas; b. a população que apresente altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade; c. os projetos educacionais que se articulem com ações previstas no Programa de enfrentamento à pobreza extrema, do governo federal”. Como analisamos tais princípios como generalistas e mais voltados para o processo administrativo e não pedagógico do Curso, não o utilizamos para a análise das práticas pedagógicas.

				<ul style="list-style-type: none"> - Os acadêmicos cobram posturas engajadas dos professores e das suas práticas didático-pedagógicas e políticas; - Há por parte dos acadêmicos engajamento com a sua formação e profissão atual ou futura.
3	Princípio da Transdisciplinaridade	<p>“Um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Para que estes princípios sejam atendidos deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação das perspectivas da Educação do Campo para a educação em geral; - Didática em espiral; - Ensino e aprendizagem contextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - As práticas desenvolvidas durante o Curso, tanto pelos acadêmicos, quanto pelas Professoras conseguem transportar-se para além das especificidades do Campo, entendendo e fazendo-se em um Curso de Pedagogia; - Há um movimento em espiral que ladeia o local, o regional, o nacional, o global, até retornar a estes patamares em uma dimensão substancializada pelo que se produziu, aprendeu e ensinou nesse processo; - No ensinar e no aprender estão presentes os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia etc da realidade.

Fonte: Brasil (2011); Vianna (2007).

Também realizamos sessões de entrevistas semi-estruturadas (TRIVIÑOS, 2008) (APÊNDICES 1 a 8) com o Grupo Acadêmico de Estudo (GAE)¹⁴, Coordenadores, Assessores e Professores do PRONERA/INCRA, FETAEMG e Universidade Mineira/Curso de Pedagogia - Educação do Campo. Durante as análises, e até mesmo durante as observações que realizamos, fomos identificando os traços, as intencionalidades e os efeitos discursivos das suas falas, sobre os quais construímos tipos de práticas e discursos que os identificariam, fundamentando-nos em Nogueira (2001) (QUADRO 3).

¹⁴ Mais adiante, apresentamos a configuração desse Grupo.

Quadro 3 - Tipos de discursos e práticas

Sujeitos	Prática ou discurso regulador	Prática ou discurso crítico-passivo	Prática ou discurso crítico-ativo
Acadêmicos	Essencialista/individualista: aquele que toma o externo, como seu (ideias, ações); assume sem questionar, mantém uma prática e um discurso coerente com o discurso oficial, assumindo-o como seu; não questiona a ordem social.	Reconhece a ideologia do discurso oficial, as contradições que ele abarca, sabe onde elas estão, critica, mas não age, não propõe, não sai da inércia.	Reconhece a ideologia do discurso oficial, as contradições que ele abarca, sabe onde elas estão, critica, propõe, e age em busca de soluções.
Coordenadoras e Professoras	Prática ou discurso regulador-modelador	Prática ou discurso crítico-passivo	Prática ou discurso crítico-ativo
	Propaga o discurso hegemônico do sistema do capital, toma-o como verdade e possibilidade única de se fazer a formação dos sujeitos, e o traduz em discurso e ações.	Reconhece a ideologia do discurso oficial, as contradições que ele abarca, sabe onde elas estão, critica, mas não age, não propõe, não sai da inércia. Continua agindo dentro da ordem.	Reconhece a ideologia do discurso oficial, as contradições que ele abarca, sabe onde elas estão, critica, propõe e age em busca de soluções.

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

Durante os módulos que acompanhamos as atividades do Tempo-Escola aplicamos três questionários aos acadêmicos do Curso que se propuseram a participar da pesquisa, em tempos e com objetivos distintos (QUADRO 4).

Quadro 4 - Protocolo de Aplicação de Questionários

Questionários	Período de aplicação	Objetivos	Acadêmicos participantes
Inicial	Fevereiro/2011	1- Identificar os Acadêmicos: a) dados pessoais; b) dados profissionais; c) acesso à participação no Curso de Pedagogia - Educação do Campo. 2- Conhecer: a) as expectativas iniciais sobre o Curso; b) o atendimento de tais expectativas até o momento; c) a adequação curricular e metodológica do	45 Acadêmicos

		<p>Curso;</p> <p>d) as dificuldades vivenciadas no Tempo-Escola, no Tempo-Comunidade e estratégias desenvolvidas para o enfrentamento;</p> <p>e) as colaborações financeiras/pessoais para participação no Curso.</p> <p>3- Conhecer concepções dos acadêmicos sobre:</p> <p>a) diferenças e aproximações entre educação urbana e do Campo;</p> <p>b) papel da Educação do Campo;</p> <p>c) contribuições do Curso para atuação nas escolas do Campo.</p>	
Intermediário	Janeiro/2012	<p>1- Atualização dos dados dos Acadêmicos:</p> <p>a) dados pessoais;</p> <p>b) dados profissionais.</p> <p>2- Conhecer concepções dos acadêmicos sobre:</p> <p>a) educação;</p> <p>b) singularidades e generalidades da Educação do Campo;</p> <p>c) conhecimento do PPP do Curso;</p> <p>d) relações do Curso com os movimentos sindicais e com os assentamentos/comunidades;</p> <p>e) possíveis contribuições do Curso para o desenvolvimento da Reforma Agrária no Brasil;</p> <p>f) sobre participação: avaliação da participação do Acadêmico no Curso (gestão; aulas; trabalhos em grupo; trabalhos do tempo comunidade);</p> <p>g) coerência das aulas com os princípios do PRONERA e do PPP do Curso;</p> <p>h) formação crítica/a-crítica no Curso;</p> <p>i) articulação entre os saberes locais (da Reforma Agrária e do Campo) e os universais (da academia, teóricos), durante o Curso;</p> <p>j) transposição dos conhecimentos construídos/adquiridos durante o Curso, para a vida na comunidade;</p> <p>k) perspectivas de continuar a morar e trabalhar com educação, nos assentamentos/comunidades, após o término do Curso.</p>	35 Acadêmicos
Final	Julho/2012	<p>1- Atualização dos dados dos Acadêmicos:</p> <p>a) dados pessoais;</p> <p>b) dados profissionais;</p> <p>2- Conhecer as principais influências/contribuições do Curso na vida pessoal, profissional e acadêmica dos graduandos.</p>	42 Acadêmicos

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

Com a aplicação do questionário inicial, detectamos que nem todos os acadêmicos do Curso eram moradores e/ou proprietários de terras em assentamentos agrários, sindicalizados ou atuavam como professores¹⁵.

Diante dessa questão, e da necessidade de nos aproximarmos mais da realidade investigada, optamos por selecionar um grupo que atendesse, total ou parcialmente, a um rol de cinco critérios, para melhor apreender a realidade ao qual o PRONERA propunha-se a atender. Essa seleção deu origem a um grupo, que denominamos de Grupo Acadêmico de Estudo (QUADRO 5).

Quadro 5 - Grupo Acadêmico de Estudo (GAE)

Nº	Critérios	Acadêmicos ¹⁶													
		S 1	S 4	S 7	S 10	S 12	S 14	S 21	S 27	S 28	S 29	S 36	S 38	S 39	S 40
1	Morar/ter morado, em assentamento de Reforma Agrária.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	Ser sindicalizado ou ter pais sindicalizados.	X	X	X	X		X	X			X	X		X	
3	Atuar na área de educação.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
4	Desenvolver funções docentes em escola.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
5	Escola de atuação localizar-se em assentamento de Reforma Agrária.			X	X	X							X		

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

Contemplando simultaneamente os cinco critérios estabelecidos, tínhamos apenas dois Acadêmicos; oito contemplavam quatro critérios; três acadêmicos contemplavam três critérios, e um Acadêmico atendia a dois critérios. Totalizavam a amostra 14 Acadêmicos, que correspondiam a 34% dos acadêmicos que concluíram o Curso. Com os Acadêmicos desse Grupo realizamos entrevistas (APÊNDICE 4) e observações diretas, durante o Tempo-Escola, nos momentos de trabalhos em grupos ou individuais.

As entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2008) com os sujeitos institucionais e o Grupo Acadêmico de Estudos tinham enfoques distintos como apresentado no QUADRO 6.

¹⁵ Sobre tal fato, a Coordenadora Administrativa do Curso nos informou que, na época da inscrição para o vestibular, todos os inscritos apresentaram declarações de que faziam parte de assentamentos sindicais da reforma Agrária (ENTREVISTA – COORDENADORA ADMINISTRATIVA – CURSO DE PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA 2013).

¹⁶ Essa numeração/código atribuída aos Acadêmicos é a identificação criada para cada um deles, na pesquisa.

Quadro 6 - Protocolo de Entrevistas da Pesquisa

Instâncias	Função	Enfoques
Nacional	Coordenadora Nacional do PRONERA/INCRA e Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) no INCRA.	Criação, desenvolvimento e atuação do PRONERA, em nível nacional.
Estadual	Asseguradora Estadual do PRONERA, em Minas Gerais.	A atuação do PRONERA, em nível estadual.
	Diretor-Presidente da FETAEMG – atual.	O processo de implementação, acompanhamento e avaliação do Curso de Pedagogia-Educação do Campo, pela FETAEMG.
	Assessora Pedagógica do PRONERA/FETAEMG.	O processo de implementação, acompanhamento e avaliação do Curso de Pedagogia-Educação do Campo, pela FETAEMG.
Local	Coordenadora Administrativa do Curso de Pedagogia - Educação do Campo/ PRONERA, na Universidade Mineira.	Aspectos administrativos do desenvolvimento do Curso.
	Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia - Educação do Campo/ PRONERA, na Universidade Mineira.	Aspectos pedagógicos do desenvolvimento do Curso.
	Assessora Pedagógica do PRONERA/ Universidade Mineira.	Aspectos pedagógicos do desenvolvimento do Curso.
	Professoras-formadoras das disciplinas observadas (fevereiro de 2011; janeiro, julho e setembro 2012; janeiro de 2013).	A prática pedagógica do Curso.

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

1.2.2 Protocolo e dispositivo de análise dos dados

Para a análise dos dados empíricos elaboramos um protocolo de análise que pudesse contemplar os objetivos da pesquisa. A condição de um analista/pesquisador é sempre a de mobilização, tanto para a organização dos dados quanto para a escolha das referências para a sua análise. Portanto, foram os objetivos da pesquisa, os seus fundamentos epistemológicos e filosóficos e as buscas empíricas e documentais que ditaram a análise.

Mesmo percebendo a amplitude dimensional que a pesquisa foi tomando, em termos quantitativos e qualitativos de fontes e dados, em momento algum nos instigou a possibilidade de lançarmos mãos de programas estatísticos computacionais, pois era fundamental lidar com cada informação em sua especificidade, buscando suas relações e nexos com as demais informações e com o contexto geral da investigação. Interessava-nos apreender cada fala, ação e voz. O sujeito fala e age de onde ele está, do cargo que ocupa, das

funções que desempenha, da trajetória que o formou e forma, e isso deve ser lapidado e estudado artesanalmente, e não como uma carga volumosa que se acopla a um *software* para buscar “resultados”. E esse era um grande desafio: apreender a realidade cedida pelos corpos e falas dos sujeitos e pelos documentos estudados, sem perdermos de vista o entendimento de que essa realidade é determinada pelos contextos materiais, produzidos pelos homens que por sua vez, também, são determinados por eles.

Interrogávamo-nos sobre a nossa própria determinação enquanto acadêmica de um curso de pós-graduação, com aproximação a uma determinada corrente de pensamento e, principalmente, professora na realidade investigada. Como “vigiar” nossas determinações pessoais e profissionais sem cairmos na falsa neutralidade positivista do pesquisador e nem no arrebate das nossas “convicções” teóricas ao empreendermos aquela realidade? Foi uma tarefa que reclamou muita vigilância, retomadas teóricas e refazeres.

A tarefa da escuta, especialmente durante as entrevistas – que envolvem uma situação planejada, ao contrário das vozes soltas, livres dos momentos de observação –, exigiu-nos ouvir e pensar para além das evidências, mas também para além do nosso “já-dito”, acolhendo a opacidade da linguagem, compreendendo as determinações históricas das vozes e ações de cada sujeito.

A metodologia construída para tal fim buscou não se estacionar na simples análise comparativa individualista. Procurou apontar os desvios e os encontros das ações e vozes, principalmente em relação ao arcabouço teórico e documental do PRONERA e do Curso de Pedagogia-Educação do Campo. Ela buscou tecer relações entre os fazeres e as falas permeados pelo contexto e pelos papéis de cada sujeito, na situação em questão. Não se trata, portanto, de simplesmente apontar contradições, ou apontar sua filiação a uma ideologia ou a outra, mas sim de analisar a forma como tais fazeres e falas encontram-se imersos em alguma plataforma ideológica estabelecida e hegemonicamente instaurada, ou não, e que determina ações e outros discursos. Por outro lado, trata-se, também, e de maneira substancial, de buscar as contraposições que emergem nesse campo, as violações que cometem afastando-se e contrapondo-se a tal plataforma, gerando contra-ações e contra-discursos, pela sua posição antagônica ao estabelecido. Com isso, reafirmamos a presença da contradição que se estabelece no conjunto das relações sociais e, também, nas ações e falas do próprio sujeito em situações diferenciadas.

Portanto, buscávamos a materialidade real do PRONERA, cientes de todos os riscos que corríamos, enquanto pesquisadora também submetida a determinantes tanto quanto os sujeitos participantes da pesquisa.

Interpretar tal materialidade reclamava, portanto, dispositivos e procedimentos operacionais que pudessem auxiliar na sua análise, mesmo reconhecendo que há sempre um “outro” possível que o constitui, já que tudo está em movimento.

Como já afirmamos, neste trabalho, interessava-nos problematizar as consequências da formação dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo por uma universidade estatal para a dinâmica da sociedade, e em especial para os movimentos sindicais rurais, no contexto atual do capitalismo.

Assim, organizamos os três dispositivos para análises:

- um para a análise dos materiais do PRONERA e do Curso de Pedagogia-Educação do Campo, tomando como contraponto os “princípios básicos” do Programa, dos seus Manuais de Operacionalização, de 2004 a 2012, e dos dispositivos legais relacionados a eles (QUADRO 1 - Protocolo de Análise Documental);
- um para a análise das práticas pedagógicas, no âmbito do Curso de Pedagogia-Educação do Campo (QUADRO 2 - referências-padrão e referências de observação para análise da prática no Curso de Pedagogia-Educação do Campo);
- e outro para a análise das ações e dos discursos dos sujeitos: aqui os “princípios e pressupostos pedagógicos” do PRONERA foram escolhidos para realizarmos os contrapontos entre ações e falas (QUADRO 3 - Tipos de discursos e práticas).

CAPÍTULO 2 - ESTADO, SISTEMA DO CAPITAL E MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS: MULTI-REGULAÇÕES E CONTRA-REGULAÇÕES NA DINÂMICA SOCIETAL

Constructo da sociedade humana, portanto, resposta às necessidades prementes de tempos e espaços determinados, o Estado já foi inquirido, defendido ou achacado por pensadores e cidadãos de posicionamentos, vertentes e correntes filosóficas diversas, evidenciando, independente de posições, que ele congrega configurações e manifestações de poder que evidenciam a quem ou a que está a serviço. Tal tese pode ser confirmada a partir da análise das mutações das suas formas e conteúdos, no decorrer da História, evidenciados, por exemplo, nos encaminhamentos e ausências de suas políticas.

Assim concebido, o Estado não pode ser pensado desvencilhado dos contextos macro e micro desta sociedade em todos os seus aspectos, sob o risco de parcializar e fragilizar essa leitura. De tal forma, pensar como se configura este Estado, no contexto brasileiro, requer pensá-lo imbricado em múltiplas determinações e implicações, exercendo papéis que atendam aos interesses da classe hegemônica da sociedade.

Dado o limite para a construção teórica deste trabalho, esquivar-nos-emos de tecer um extenso tratado sobre a estrutura estatal, restringindo-nos a algumas análises que possam colaborar nas reflexões sobre o objeto deste trabalho. Entendemos que problematizar as consequências das relações constituídas na parceria entre Estado e movimentos sociais e sindicais, para a oferta de cursos de formação de professores dos assentamentos agrários e do Campo, e as consequências daí decorrentes, requer pensar as relações do Estado com o sistema do capital, e sua atuação enquanto agente multi-regulador da sociedade, a favor de tal sistema.

A sociedade, neste início do século XXI, nos flancos ocidental e oriental, vive, quase na sua totalidade, sob a orientação do sistema sociometabólico do capital que tem forjado na grande maioria do território mundial seus princípios e fundamentos como modo de se produzir, viver e pensar a vida.

Dessa forma, acepções sobre as relações que se tecem entre o Estado e esse sistema necessitam tomar como referência alguns princípios, dentre os quais podemos destacar:

- o entendimento de que capital e capitalismo, como referendado por Mészáros (2011), são fenômenos distintos que sempre que tomados como sinônimos acabam por enfraquecer

tentativas de contramovimentos aos mesmos, já que “[...] o capital antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subsunção real do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2011, p. 16);

- as crises do capital, que historicamente vinham se apresentando como cíclicas, alternando fases de crescimento e depreciação, na atualidade têm se apresentado como uma crise “[...] endêmica, como um *depressed continuum*, como uma crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma ‘crise estrutural cada vez mais profunda’” (ANTUNES, 2011, p. 18);

- o sistema do capital enfrenta contradições gerais insolúveis, dentre as quais tem relevado destaque “[...] a existente entre a impossibilidade de impor restrições internas a seus constituintes econômicos e a necessidade atualmente inevitável de introduzir grandes restrições [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 220);

- o antagonismo que se interpõe entre a necessidade de ampliação do poder de compra dos sujeitos sociais, para a necessária “expansão saudável” do capital, e o encolhimento substancial dos salários junto ao deterioramento do padrão de vida da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2011), é outra contração premente desse sistema.

Sublinhadas essas referências, localizamos no interior do sistema do capital o Estado, com suas estruturas legal, política e ideológica, desenvolvendo relações de complementariedade e de servitude a esse sistema, a fim de assegurar, para a superação das suas crises, as Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital (CGPEAC). São relações dialéticas e de mútua sustentação. No entanto, mesmo mantendo um “inter-relacionamento íntimo” com o tal sistema, o Estado não se torna idêntico à sua estrutura de comando. O Estado é um componente essencial para o funcionamento desse sistema, parte integrante da sua base material, a sua dimensão política, sem, contudo, ser subordinado a ele, uma vez que “[...] o capital é o seu próprio sistema de comando” (MÉSZÁROS, 2011, p. 124).

Historicamente, o Estado representou a exploração de uns sobre outros, o que não é diferente com o Estado moderno “[...] instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital”, ou mesmo em sistemas de governo como a república democrática, na qual ele continua a arbitrar em favor de alguns através da corrupção de funcionários e pelas alianças com o mercado de capitais (ENGELS, 2010). Através de mecanismos específicos, o capital

mantém sob seu comando a força oficial pública. Portanto, a organização, os mecanismos e encaminhamentos do Estado, geralmente revestidos de aparente imparcialidade, servem para materializar a vontade de alguns. Ao contrário, configurando-se como a representação da vontade de todos servindo de igual modo a todos, pela posse dos meios de produção em nome da sociedade, se extinguiria, dado que o governo das pessoas seria substituído pela administração das coisas e pela direção do processo de produção. Assim, o Estado não seria abolido: morreria (ENGELS, 2010).

No que tange à república democrática, Lênin (2007, p. 34) aponta que ela “[...] é a melhor crosta possível do capitalismo [...] [firmando] o seu poder de maneira tão sólida, tão segura, que nenhuma mudança de pessoas, instituições ou partidos, na república democrática burguesa, é suscetível de abalar esse poder”. Contudo, ele (2007, p. 40) acrescenta: “[...] somos partidários da república democrática como sendo *a melhor forma de governo para o proletariado sob regime capitalista*, mas andaríamos mal se esquecêssemos que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república burguesa mais democrática” (grifos nossos).

Compondo a estrutura material do capital, o Estado mantém sua identidade histórica como

[...] uma organização da classe exploradora, em cada época, para manter as suas condições exteriores de produção e, principalmente, para manter pela força a classe explorada nas condições de opressão exigidas pelo modo de produção existente (escravidão, servidão, trabalho assalariado) (ENGELS, 2010, p. 18).

Ele é, em síntese, um corpo visível da parcela da sociedade que representa. Portanto, é sempre representativo de domínio, mesmo que este seja o do proletariado (MARX; ENGELS, 2001). De tal forma, o Estado encontra-se aparelhado material e ideologicamente para servir a determinados interesses particularistas; dessa forma, combater a burguesia, e todas as suas formas de exploração imperialista, construir uma sociedade fundada na justiça social significa, antes, lutar contra o próprio Estado (LÊNIN, 2007).

Nesse sentido, Lênin (2007, p. 25), assim como Marx, Engels e Gramsci, defende que a origem do Estado sustenta o antagonismo inconciliável das contradições de classes, o que veicula a manutenção da sua existência à continuidade desse antagonismo: “[...] o Estado não existe senão onde existem as contradições e a luta de classes [...]”. Findas tais contradições,

[...] uma vez que não haja nenhuma classe social a oprimir; uma vez que, com a soberania de classe e com a luta pela existência individual, baseada na antiga anarquia da produção, desapareçam as colisões e os excessos que daí resultavam – não haverá mais nada a reprimir, e, um poder especial de repressão, um estado, deixa de ser necessário (ENGELS, 2010, p. 35).

Esse “poder especial de repressão” constitui-se pelo flanco da Sociedade Política, de função coerciva e repressora, assentada numa base legal, e pelo da Sociedade Civil, cuja função é a construção ideológica, hegemônica, a serviço de um grupo delimitado pelas condições materiais da vida, se mantendo pela força, pela coerção legal e pela consensualização da sua ideologia. “Através de diversos meios e sistemas, inclusive e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade” (RÊGO, 1991, p. 1), cabendo às organizações da Sociedade Civil, aparelhos privados de hegemonia, a tarefa de construir consenso em torno de um conjunto de ideias e visões de mundo.

Desse modo, o Estado é o principal agente regulador da sociedade para a materialização dos ensejos do sistema do capital, utilizando-se de mecanismos de caráter legal, coercitivos e de hegemonia; processos multi-regulatórios que circundam e interpenetram em toda sociedade.

Entretanto, mesmo organizado em Sociedade Política e Sociedade Civil, e por isso abarcando toda a sociedade humana, o Estado não é uma massa homogênea de dominação e consenso, dado que no seu interior afloram contradições, movimentos e lutas pela disputa dos espaços. Ele é “[...] mantido por um certo ‘tecido hegemônico’ que a cada momento histórico é criado e recriado em um processo constante de renovação dialética” (RÊGO, 1991, p. 2). “Tecido hegemônico” elástico e plástico, e por isso sustentável, adaptável às demandas postas pelos movimentos de contra-hegemonia, arregimentado por organizações da sociedade. Tais características permitem ao Estado desenvolver e manter mecanismos de convencimento (material e simbólico) para a “captura” da subjetividade e “cooptação” de movimentos que coloquem em risco a ascendência e a descendência do grupo hegemônico.

Entretanto, uma base hegemônica não é totalitária de um grupo, dado que para se estabelecer como tal, ela é obrigada a abrir pequenos nichos para abarcar os interesses dos dominados, desde que estes não toquem no essencial. Assim,

o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo *equilíbrio de compromisso*, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que *tais sacrifícios e tais compromissos não podem envolver o essencial*, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter o seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2011, p. 48, grifos nossos).

Se o papel principal do Estado é manter a divisão da sociedade em classes, e sustentar a supremacia de uma classe sobre outras, para cumprir tal papel ele reveste a coerção, a dominação e a ditadura de consenso, direção e hegemonia, utilizando-se, especialmente, dos aparelhos privados de hegemonia, localizados no âmbito da Sociedade Civil (MONTAÑO, 2003). Para a realização dessas tarefas torna-se, também, função do Estado, intervir e cuidar de todas as “lutas” que a iniciativa privada revele incapacidade para resolver, e que coloquem em risco o franco desenvolvimento do capital (GRAMSCI, 2007). Contudo, dado que o terreno estatal é permeado por contradições e arqueado pelas incessantes determinações da totalidade social, é nele que também germinam e eclodem os movimentos de contra-hegemonia, de contestação, de apontamentos para novas realidades.

Antes de nos atermos a uma análise sobre a face coerciva e hegemônica do Estado, frisamos que, além do Estado e do próprio capital, também compõe núcleo constitutivo do sistema sociometabólico do capital, o trabalho – atividade vital do homem –, e que a organização desse sistema é complexa, congregando ordenamentos específicos para cada uma das unidades que o compõem e também uma

[...] *base comum de determinação de todas as práticas essenciais no interior da estrutura do sistema do capital*, desde a reprodutiva econômica direta até as funções reguladoras mais mediadas do Estado, [que] é o imperativo estrutural orientado para a expansão do sistema a que se devem adaptar os diversos órgãos sociais que atuam sob a regra do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 120, grifos nossos).

A destruição desse sistema se dará apenas se vencidos e eliminados esses elementos, que mantêm entre si relações antagônicas, como por exemplo, ser o trabalho o mantenedor do poder do capital sobre si mesmo – enquanto sustenta a riqueza alienada sobre a sociedade – (ANTUNES, 2011), ao mesmo tempo em que somente ele, o trabalho, pode ser o polo de libertação contra o capital.

A contraposição a tal sistema seria a constituição de um sistema metabólico de controle social capaz de instaurar

[...] uma forma de sociabilidade humana autodeterminada, o que implica um rompimento integral com o sistema do capital, produção de valores de troca e do mercado. [...] Nessa nova forma de sociabilidade ou novo sistema de sociometabolismo reprodutivo, a atividade humana deverá se estruturar sob o princípio do *tempo disponível*, num modo de controle social autônomo, autodeterminado e autorregulado (ANTUNES, 2011, p. 19, grifos do autor).

Esse sistema seria, na visão de Mészáros (2011), o sistema sociometabólico do trabalho, no qual o trabalho igualitário em tempo e valor seria a referência para a organização da sociedade.

Dadas as questões postas por este trabalho julgamos necessário tratarmos com mais especificidade sobre a composição do Estado e as funções que suas faces política e civil desempenham em favor do sistema do capital. Antes, porém, abrimos um parêntese para apresentarmos algumas considerações sobre a função multi-reguladora que atribuímos ao Estado, no presente trabalho.

2.1 Regulação e multi-regulações: considerações conceituais

O termo regulação vem do latim, *regula* – vara reta, barra, régua; relacionado ao verbo latino *regere* – reger, ordenar, controlar, dirigir, guiar. Amplamente utilizado pela Economia e pela Sociologia, no Brasil, esse termo começou a ser inserido nas demais áreas, a partir dos anos de 1980 e de 1990, expressivamente a partir dos processos de privatização, focalização e descentralização decorrentes das “(contra-)reformas” dos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Barroso (2005, p. 728) avalia que o desenvolvimento da Teoria dos Sistemas foi o responsável pelo incremento do uso do termo “regulação”, e que,

de um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a *manutenção do equilíbrio de qualquer sistema* (físico ou social) e está associada aos *processos de retroação* (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, *identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores* (grifos nossos).

Partindo desse princípio, podemos afirmar que, em tese, um sistema de regulação está em constante processo de retroalimentação, para o equilíbrio dos sistemas. Sendo assim, caracteriza-se como processo que nunca cessa.

Esse processo de retroalimentação pode ter dois fins: de conservação, que demanda apenas a manutenção das medidas tomadas, quando as respostas obtidas atendem aos propósitos iniciais, bastando, portanto, assegurar a continuidade, o equilíbrio e a reprodução. E outro de transformação, quando os sinais da saída (resultados) não atendem aos princípios da entrada (objetivos e metas). Nesse caso, a regulação desempenha “[...] uma *tripla função*: compreender como o sistema dá lugar a novas formas de organização; de que modo um processo de regulação dá origem ao seu sucessor; que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação” (BARROSO, 2005, p. 728, grifos nossos). Assim, um modo de controle, de regulação, deve estar sempre atento às ações do sistema em questão, assegurando seu pleno desenvolvimento, mantendo a sua existência, coerência, eficácia e eficiência.

Como já afirmamos, no contexto de uma sociedade regulada pelos princípios do sistema sociometabólico do capital, o Estado é o principal agente multi-regulador a serviço desse sistema, ao criar e sustentar mecanismos para o controle, manutenção e/ou transformação das ações públicas e/ou privadas necessárias ao desenvolvimento das forças e dos meios produtivos. Isto é, o Estado é o responsável pelo ajustamento (político, econômico, educacional, administrativo, financeiro, cultural, etc.) permanente das ações públicas-estatais, público-privadas e mercadológicas para a garantia do equilíbrio dinâmico do sistema do capital.

Contudo, pela amplitude quantitativa e qualitativa de tais ações afirmamos que não se tratam de regulações, mas de multi-regulações que incidem sobre todas as áreas da sociedade. Multi porque interferem tanto no que tange a ações diretas, focadas sobre um determinado setor ou grupo, quanto nas ações de abrangência macro, que incidem sobre toda a sociedade, mas de maneiras diversificadas e, portanto, produzindo resultados ímpares. Forma, portanto, um complexo sistema regulatório com abrangências, especificidades e alcances diferenciados, para amparar e sustentar o sistema do capital, exigência constante do capital ao Estado, a fim de emitir respostas imediatas para garantir as Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital.

Se no período de 1920 a 1980 o Estado brasileiro assumiu um caráter essencialmente desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário, promotor do desenvolvimento, mantendo uma postura predominantemente de executor das CGPEAC, sem nenhuma tradição de negociação com a sociedade e os espaços políticos, a partir dos anos de 1980 tais funções foram ampliadas de modo a atender às novas demandas postas pelo sistema do capital (BACELAR, 2003).

Oliveira (2011, p. 73) aponta dois fatos que concorreram diretamente para essa mudança nas funções do Estado brasileiro:

a partir do início dos 1970, o mundo começa a se dar conta de que *o crescimento econômico não resolve a maior parte dos problemas sociais*. [...]. Nesse período, começa-se a assistir a crises do modelo de regulação em curso à época e, no contexto latino-americano mais especificamente, emerge a crítica às matrizes ideológicas promotoras da ideologia do “desenvolvimentismo”, a partir da constatação de que nem sempre desenvolvimento econômico resulta em desenvolvimento social, *de que não bastam políticas econômicas sem políticas redistributivas* (grifos nossos).

Portanto, a nova conjuntura brasileira dos anos de 1980 exigiu que o Estado abandonasse seus traços mais insólidos e menos ativos na área da regulação, pois o País abria-se para uma democracia após 20 anos de ditadura. Era preciso adotar uma postura ativa e influente de mediação e diálogo entre as instâncias políticas e civis. Ou seja, com a redemocratização do País, face ao forte apelo político de mudança da imagem do Estado brasileiro – abandonando a arquitetura centralizadora e, acima de tudo, autoritária – era necessária a substituição do termo e das ações políticas que fixavam tais ideias pelo apelo democrático da nova fase: então, foram retirados de cena, e principalmente dos discursos e das leis, os termos e ações que remetessem às ideias de centralização, de autoritarismo, de regulamentação e de controle estatal direto.

Saem de cena tais termos, e a função “reguladora” do Estado entra na pauta, ladeada pelo discurso do Estado como regulador democrático da sociedade para todos. Tal “mudança” no papel do Estado pode ser ilustrada pela criação, durante o governo Cardoso, de agências de regulação e da Associação Brasileira de Agências de Regulação (ABAR), com a realização de congressos nacionais, fóruns mundiais, nos quais o debate girava “[...] em torno do papel das agências reguladoras como entes de Estado e das regulações entre os prestadores de serviços públicos e seus usuários” (OLIVEIRA, 2005, p. 755).

Avalia Oliveira (2005, p. 755) que

as tensões surgem na definição do papel primordial dessas agências reguladoras e no estabelecimento do *controle social sobre os serviços* que pretendem regular, bem como *na maior ou menor autonomia e independência dessas agências, em relação ao governo e às concessionárias/prestadoras do serviço público* (grifos nossos).

Por outro lado, a fim de manter a legalidade do seu papel, o Estado e seus administradores não adotam o termo “desregulação”. E, como assinala Barroso (2005, p. 732), “[...] o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada, através da criação de quase-mercados [...]”.

Nesse âmbito, realiza-se outra mudança estrutural no papel do Estado que passa de provedor das CGPEAC e regulador da produção e oferta de bens e serviços para o de regulador da produção e da distribuição de bens e serviços oferecidos pelo mercado. Como reitera Barroso (2005, p. 733), há um deslocamento do sentido da ação dos governos, pois

[...] a “regulação” (entendida como a intervenção das autoridades governamentais na prestação de um serviço público) é vista como *um movimento oposto à “privatização”* (entendida como a transferência para autoridades não-governamentais, com fins ou sem fins lucrativos, do controle e prestação desses mesmos serviços) (grifos do autor).

Ao afastar-se da ação provedora em prol da função reguladora, o Estado abre espaço para ação do setor privado, principalmente nas áreas sociais. Entretanto, é preciso frisar que o Estado é um agente multi-regulador, assim como o mercado, que age em torno dos interesses do sistema do capital, não sendo, portanto, o grande regulador da sociedade. O sistema do capital é que aponta as diretrizes gerais para o funcionamento da sociedade, a forma de reprodução da estrutura dominante da sociedade, as metas e os objetivos que devem circundar essa sociedade. Portanto, quando falamos de regulação, referimo-nos a como o sistema do capital organiza estratégias para instaurar e colocar em funcionamento um dado modo de produção, através de agentes públicos e privados, utilizando-se de mecanismos legais, econômicos, ideológicos e políticos. Ele é, portanto, o grande regulador da sociedade.

Assim entendido, o Estado, agente multi-regulador da sociedade a serviço do sistema do capital, age tanto por meio dos aparatos do seu flanco político, quanto do civil, a fim de realizar as Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital.

2.2 Coerção e hegemonia nas bases do processo multi-regulador estatal

2.2.1 Sociedade Política: legalidade e coerção

O Estado é uma estrutura totalizadora de comando político do capital com sua própria superestrutura legal, política e ideológica; como as estruturas reprodutivas materiais diretas têm suas próprias dimensões superestruturais, o que afasta qualquer tentativa de reduzir ele mesmo ao *status* de superestrutura (MÉSZÁROS, 2011).

O caráter incorrigivelmente centrífugo dos constituintes reprodutivos econômicos do capital, presentes no âmago do seu sistema, impede tal sistema de se manter coeso para a expansão e extração do trabalho excedente, o que obriga o capital a manter uma estrutura separada de comando político totalizador: o Estado, que

[...] não está menos preocupado em assegurar as condições da extração do trabalho excedente do que com as próprias unidades reprodutivas econômicas diretas, embora, naturalmente, ofereça à sua própria maneira a sua contribuição para um bom resultado. Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, *é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais valia do trabalho excedente* (MÉSZÁROS, 2011, p. 121, grifos nossos).

As CGPEAC necessárias para que o processo de extração de mais valia possa se efetivar em escala sempre crescente, e com isso manter a expansão da acumulação do capital, não se limita ao campo econômico e referem-se, na análise de Bernardo (2000, p. 12-13), a

[...] todas as infraestruturas, *não só materiais, mas ainda sociais e culturais*, indispensáveis para que o capitalismo exista e se expanda, e que vigoram num âmbito superior ao de cada empresa particularmente considerada. [...]. Sem [...] [as] Condições Gerais de Produção o capitalismo não poderia ter começado a desenvolver-se, nem conseguiria hoje deter a hegemonia (grifos nossos).

Podemos, então, afirmar que tratam-se de Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital, o que dimensiona a importância do Estado na manutenção e desenvolvimento dos propósitos do capital. A estrutura Estado é, dessa forma, constituinte da materialidade do sistema sociometabólico do capital pela sua capacidade de estruturar-se em um comando totalizador capaz de manter coesas as unidades do capital em um

[...] sistema dotado de *microcosmos socioeconômicos* claramente identificáveis – *produtores e extratores dinâmicos do trabalho excedente, devidamente integrados e sustentáveis*. Tomadas em separado, as unidades reprodutivas socioeconômicas particulares do capital são não apenas *incapazes* de coordenação e totalização espontâneas, mas também *diametralmente opostas* a elas, se lhes for permitido continuar seu rumo disruptivo, conforme a determinação estrutural centrífuga de sua natureza. Paradoxalmente, *é esta completa “ausência” ou “falta” de coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do capital* – devida, acima de tudo, à separação entre valor de uso e a necessidade humana espontaneamente manifesta – *que faz existir a dimensão política do controle sociometabólico do capital na forma do Estado moderno* (MÉSZÁROS, 2011, p. 123, grifos do autor e nossos).

A eficiência da ação do Estado, nos seus propósitos de garantir a coesão das unidades do capital, a fim de manter a produção, a expansão e a acumulação do capital, pode ser aferida através da “[...] transformação das forças centrífugas disruptivas num sistema irrestringível de unidades produtivas, sistema possuidor de uma estrutura de comando viável dentro dos tais microcosmos reprodutivos e também fora das suas fronteiras” (MÉSZÁROS, 2011, p. 123). Isto é, o Estado só terá cumprido eficientemente seu papel se conseguir, enquanto aglutinador coercivo, garantir o potencial produtivo – acumulação e expansão – do sistema do capital como um todo e não apenas de algumas de suas partes. E é aí, na análise meszariana, que se dá uma contradição premente: o Estado, por mais que abarque condições ideais de controle político para o sistema do capital, tem sua ação localizada no seu território nacional, não conseguindo lançar seu poder além das fronteiras, e cuidar das unidades socioeconômicas reprodutivas para além do seu espaço territorial, uma vez que

[...] os capitais nacionais, em todas as suas formas conhecidas de articulação, estão inextricavelmente entrelaçados aos *Estados nacionais* e se baseiam no apoio destes, sejam eles dominantes e imperialistas, ou, ao contrário, estejam sujeitos à dominação de outros capitais nacionais e seus respectivos Estados (MÉSZÁROS, 2001, p. 128, grifos do autor).

Ou seja, “[...] o ‘*capital global*’ é desprovido de sua necessária formação de Estado, apesar do fato de o sistema do capital afirmar seu poder – em forma altamente contraditória – como *sistema global*”, o que coloca em xeque a capacidade de um “Estado do sistema do capital” preencher todas as credenciais de atendimento às demandas do capital (MÉSZÁROS, 2011, p. 128). Tendo um “Estado global” apenas como ideia reguladora, o capital enfrenta o problema de não poder contar com um órgão metabólico mundial geral, global, uma vez que os Estados encontram-se nacionalmente limitados a seus territórios.

Borón (2006) e Wood (2006) analisam que muitos estudiosos, dentre eles os anticapitalistas, têm adotado a retórica de que o Estado-nação perdeu seu espaço de arena principal das políticas democráticas, dada a crescente ampliação do imperialismo, degenerando as atuais formas de luta contra o capitalismo, o que joga por terra qualquer possibilidade de os movimentos locais e nacionais apresentarem-se como forma de lutas anticapitalistas possíveis ou passíveis de arregimentar mudanças na estrutura social e econômica. Dentre os anticapitalistas, os autores destacam que Hardt e Negri, na obra *Império*¹⁷ pulverizam o poder do capital imperial pelo mundo, afirmando que ele está em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar algum. “O Império, dizem, é um ‘não lugar’. E devido ao fato de não haver pontos tangíveis de concentração do poder capitalista, não pode existir realmente um contrapoder” (WOOD, 2006, p. 391).

Estaria, dessa forma, decretado o fim ou a impossibilidade de qualquer movimento apresentar-se como contra-hegemônico. Estaria decretado o fim da luta em favor da aceitação passiva de todos os ordenamentos postos à sociedade, uma vez que esta não teria condições políticas e ideológicas de se arregimentar contra o que está posto.

Contudo, Wood (2006, p. 392) avalia ser

[...] simplesmente falso que não existam pontos tangíveis de concentração do poder capitalista. Não é verdade que o estado territorial que conhecemos se encontre em declínio frente à economia global. Pelo contrário, acredito que o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global (grifos nossos).

Borón (2006, p. 474) oferece evidências claras a este contraponto:

[...] 96% das duzentas megacorporações que prevalecem nos mercados mundiais têm suas casas matrizes em oito países do mundo desenvolvido, estão legalmente inscritas nos registros de sociedades anônimas desses mesmos oito países, encontram-se adequadamente protegidas pelas leis e pelos juízes de “seus estados” de origem, e seus diretórios têm suas sedes nos mesmos oito países do capitalismo metropolitano. [...] Se bem que estas corporações tenham algum alcance global, sua propriedade, por mais dispersa que se ache, possui uma clara base nacional. [...] as grandes empresas continuam sendo empresas nacionais, e o respaldo de seus respectivos estados-nação continua sendo absolutamente essencial em sua equação de competitividade. Como consequência, os estados continuam sendo atores cruciais da economia mundial (grifos nossos).

¹⁷ HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

Nessa perspectiva defendida pelos autores (MÉSZÁROS 2011; BÓRON, 2006; WOOD, 2006), os Estados nacionais não deixarão de existir, dada a sua funcionalidade à expansão do capitalismo. Ademais,

[...] a essência da globalização é uma crescente contradição entre o alcance global do poder econômico capitalista e o muito mais limitado alcance dos Estados territoriais de que o capitalismo necessita para sustentar as condições de acumulação. [...] estamos presenciando no novo imperialismo norte-americano um esforço contínuo para lidar com a contradição entre a esfera de ação do poder econômico e a contínua dependência do capital de um sistema global de Estados territoriais (WOOD, 2006, p. 392).

Mészáros (2011, p. 28), ao afirmar que o sonho do “governo mundial” sob comando do capital é impossível, assevera que

[...] *nenhum governo*, e ainda menos um “governo mundial”, *será viável sem uma base material significativa, bem estabelecida e operacionalmente eficiente*. A ideia de um governo mundial viável implicaria, como sua base material necessária, a eliminação de todos os antagonismos significativos da constituição global do sistema do capital e, portanto, a administração harmoniosa da reprodução sociometabólica por *um único monopólio global incontestado, que inclua todas as facetas da reprodução social, com a feliz colaboração da força de trabalho global* – verdadeiramente uma contradição em termos; ou *um governo permanente, totalmente autoritário, e sempre que necessário extremamente violento, de todo o mundo por um país imperialista hegemônico*: uma forma igualmente absurda e insustentável de administrar a ordem mundial existente. *Somente um modo genuinamente socialista de reprodução sociometabólica tem condições de oferecer uma alternativa genuína para o pesadelo representado por estas soluções* (grifos do autor e nossos).

Portanto, pela necessidade dessa base material localizada geográfica e territorialmente,

[...] *o capital internacional necessita do Estado mais do que nunca* para organizar os circuitos econômicos que o capital não pode dirigir por si próprio. Porque o capital depende, talvez hoje mais do que nunca, de um sistema global de Estados, as lutas verdadeiramente democráticas – *entendidas como lutas para trocar o equilíbrio de poder de classe tanto dentro como fora do Estado* – podem chegar a ter um efeito muito maior que em épocas anteriores (WOOD, 2006, p. 392, grifos nossos).

Essa perspectiva realça o poder vivificado dos contramovimentos, na atualidade, tanto dos que se arregimentam pelas causas trabalhistas, como os movimentos sindicais, quanto os que se segmentam em movimentos sociais reunidos umbilicalmente pela luta contra

o sistema constituído do capital, de onde realmente nascem e se desenvolvem as problemáticas pelas quais luta, hoje, a imensa maioria dos movimentos sociais de maneira particularizada e estrutural, como se as demandas dos negros, homossexuais, mulheres, ambiente, índios, quilombolas, sujeitos do campo, sem-terra, sem-teto, sem-cidadania, sem-direitos, etc., não fossem todas elas decorrentes e consequentes da forma como o capital organiza a sociedade.

Sob ordenações particularistas, desde as décadas finais do século XX, e com forte expressão no início do século XXI, tanto a mobilização sindical quanto a social têm fragmentado suas agendas e formas de luta.

No que tange ao movimento sindical, a mestiçagem dos objetivos de luta, que nem sempre vão ao encontro da defesa dos direitos dos trabalhadores, tem não apenas fragilizado essa luta, mas também se mostrado como mecanismo de aproximação das pautas dos trabalhadores às conveniências e interesses das empresas. Nesse caso, o Estado, mesmo mantendo a obrigatoriedade da representação sindical única por espaço territorial (município, estados e federação), não coíbe tais ações. Ao contrário, senta-se à mesa, ao lado de empresários, para negociar as questões dos trabalhadores.

Em relação aos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que crescem no número de pequenos movimentos localizados, com demandas individualistas, dissipam-se de análises mais críticas vinculadas a uma leitura da situação total do homem, da natureza e do próprio mundo. Essa fragmentação, no nosso entendimento apresenta-se como consequência de um processo de destituição dos movimentos como movimentos de classe, assumindo demandas individuais, afastando-se da “causa primeira” que deveria constituir seus eixos centrais: a substituição do sistema sociometabólico do capital pelo sistema sociometabólico do trabalho (MÉSZÁROS, 2011).

O individualismo que arregimenta esses movimentos aproxima-se do que Magrone (2006, p. 2) denomina de “apatia cidadã”, em que as energias sociais mobilizadas tendem a esvaziar-se ou a reduzir-se a interesses pessoais:

a indiferença [e a alienação contextual, diríamos] parece ser hoje o subtexto de quase todos os movimentos da vida pública, gerando uma apatia cidadã que começa a preocupar até mesmo os espíritos menos sensíveis aos efeitos da omissão coletiva na esfera política. Ideias e valores tradicionais perderam o seu poder de configuração. Cada vez mais a competição agonística dos interesses particulares tem como consequência um expressivo

estreitamento dos futuros possíveis, a ponto de reduzir qualquer ação social aos limites do lucro próximo.

Esse esvaziamento ao qual o autor se refere ao mesmo tempo em que colabora para a fragmentação das lutas é consequência dela. Temos assistido à eclosão de múltiplos coletivos em movimentos, com aparência e essência fragilizadas pelas derivações dos seus conteúdos. Luta-se de maneira parcializada contra um contexto que demanda (re)ações substanciais totalizadas. Seria essa uma consequência dos amplos processos regulatórios coercivos e consensuais promovidos pelo Estado para a manutenção da ordem? Ou seria essa fragmentação da luta uma nova forma de luta engendrada pelos próprios movimentos no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo?

Os movimentos sindicais representando trabalhadores e demonstrando posicionamentos em favor do patronato, movimentos sociais restringindo suas lutas a causas particularistas e imediatas. O que deveria apresentar-se como contramovimento às multi-regulações estatais esvaece-se em lutas corporativas que pouco representam uma pauta de luta de trabalhadores.

Assim,

[...] os movimentos sociais, que são o oxigênio da sociedade civil, não raras vezes *estão assentados unicamente na solidariedade de seus interesses privados, sem que qualquer preocupação de elevar esses interesses particulares a um plano mais geral de consciência política esteja incluída em suas pautas*. [...], assistimos, no Brasil, das últimas décadas, à emergência de novos atores sociais cujas *lutas corporativas* frequentemente dimensionaram o *limite de seus próprios interesses como único horizonte possível, cancelando, na prática, a preocupação mais propriamente política (no sentido de fundar novas concepções de mundo ou programas para a sociedade)* (MAGRONE, 2006, p. 363, grifos nossos).

Por outro lado, os movimentos sindicais ainda convivem com modernas formas de peleguismo, que, na leitura de Boito Jr. (1999, p. 194)

[...] é produto da estrutura sindical corporativa do Estado, que, embora reformada pela Constituição de 1988, permanece em pé; podemos afirmar que *esta estrutura sindical*, herdada do período populista, *é, hoje, um dos recursos que dispõe o neoliberalismo para obter a sua hegemonia no Brasil* (grifos nossos).

O pelego, portanto, não seria, para este autor (1999), o “sindicalista amarelo” dependente e subordinado às direções das empresas, mas da burocracia do Estado e do próprio governo, um efeito (contingente) da própria estrutura sindical, podendo, de acordo com os interesses e a política governamental do momento, tomar decisões e adotar posturas que choquem com os interesses imediatos desse governo ou dos trabalhadores. Como define Coletti (1998, p. 80), “o elemento essencial para a definição do peleguismo, portanto, é o ‘governamental’, não estando, em hipótese alguma, excluída a possibilidade de existência de um ‘peleguismo governamental-patronal’”.

Se arregimentam-se para ações de luta em defesa dos que vivem do trabalho, tais movimentos deveriam desenvolver ações em favor desses sujeitos, ações que Gramsci (2007, p. 254) denominou de ação real, ou seja, aquela que é genuinamente modificadora de homens e realidades, se não, é apenas aparência que não transforma corpos, mentes e realidades. Não abarca a totalidade, realidade dialética, toma suas partes como se, apenas por acúmulo, elas fossem capazes de se constituírem em totalidade (KOSIK, 2002). A essência de um movimento está na sua organicidade, na forma como realiza e elabora a sua vida material, como compõe suas lutas e ideais. Sua degenerescência pode se dar pela quebra do seu laço orgânico essencial, pela quebra dos eixos político, cultural, econômico e social que os organiza.

Nesse sentido, como enfatizado por De Cristoforis¹⁸ (*apud* GRAMSCI, 2011, p. 88-89), por “[...] ‘destruição do exército inimigo’ (objetivo estratégico) não se entende ‘a morte dos soldados, mas a dissolução de seus laços como massa orgânica’”. Assim, a ação real dos movimentos sociais e sindicais levaria ao aniquilamento da massa orgânica do sistema do capital instaurando um sistema em favor dos trabalhadores¹⁹.

No entanto, o Estado, enquanto aglutinador legal e coercivo do sistema do capital – função que lhe cabe no papel de multi-regulador – não cessa suas funções e fomenta mecanismos e forças anti-revolucionárias que desenvolvem, constantemente, um amplo processo de castração da substância dos ensinamentos revolucionários dos movimentos, a fim de reconverter suas ideologias, seus preceitos e adestrá-los à lógica capitalista. “Esquece-se, esbate-se, desvirtualiza-se o lado revolucionário, a essência revolucionária da doutrina, a sua

¹⁸ DE CRISTOFORIS. *Che cosa saia la guerra*. Dados incompletos na fonte.

¹⁹ O capítulo 3, deste trabalho, apresenta o desenvolvimento dessa temática.

alma revolucionária. Exalta-se e coloca-se em primeiro plano o que é ou que parece aceitável para a burguesia” (LÊNIN, 2007, p. 23).

Com tal intento, o capital e suas representações social/a burguesia e coerciva/o Estado tomam para si todas as lições de luta dos povos e movimentos e as reconsideram, para si. “Todas as subversões aperfeiçoaram essa máquina, em vez de a despedaçarem”, avaliou Marx (2010), e esta é, como já enfatizamos, a essência do ciclo longo de mais valia relativa.

No âmago desse processo travado para a produção, expansão e acumulação do capital, não há como negar os efeitos do processo correlacionado de forças sobre a constituição dos Estados, especialmente os que se situam na periferia do capitalismo, que

[...] possuem hoje estados nacionais muito mais débeis que antes, com menores capacidades de autodeterminação, e reduzidas capacidades de intervenção e regulação na esfera do mercado [...] resultado das políticas neoliberais promovidas pelos governos dos capitalismos metropolitanos para facilitar os negócios de “suas” empresas e a sucção de superlucros extraídos da periferia do sistema (BORÓN, 2006, p. 475).

Se antes a corrida e a conquista se davam pelo domínio territorial, “[...] as novas fronteiras cuja conquista o capital agora empreende são econômicas. Esgotados os espaços de expansão territorial, o imperialismo volta-se sobre a sociedade e desata um selvagem processo de mercantilização universal” (BORÓN, 2006, p. 466). São fronteiras, portanto, imateriais,

[...] cenários nos quais se travam batalhas sem quartel na corrida para apropriar-se das empresas públicas dos países da periferia mediante privatizações; e converter antigos direitos em rentáveis mercadorias. As privatizações e desregularizações dos serviços públicos de saúde, de educação e de assistência social, para citar apenas os mais importantes, abrem um enorme espaço imaterial que substitui, ainda que somente em parte, a disputa territorial e insufla novos ares ao imperialismo (BORÓN, 2006, p. 466).

Imperializado, o capital expande seus territórios econômicos sob a alcinha da globalização, um eufemismo “[...] empregado para aludir ao fenômeno do imperialismo sem ter que nomeá-lo [...]”, agora descoberto da névoa do esquecimento e retornando ao centro do debate, especialmente na América Latina (BORÓN, 2006, p. 460).

O termo globalização congrega a ideia de igualdade entre povos e países numa multi-teia de possibilidades de realizações, desenvolvimento e sustentabilidade. Assim, com fronteiras, ideias e oportunidades “abertas a todos”, não há como aludir a processos de

exploração e subserviência de uma nação sobre outras. No entanto, mesmo sustentando esse discurso sobre a globalização, o imperialismo incita à soberania de superpotência(s), e emerge de modo exponencial alusões à dominação, exploração, subserviência, autoritarismo, rompendo com o manto da igualdade entre os povos. Sob a ideia de um único comando, as bases hegemônicas tendem a ruir, pelo incitamento de contra-hegemonias dos povos, chamados à razão pela estrutura social, política, econômica e cultural que se apresenta, através de contramovimentos.

Borón (2006, p. 472) avalia que as principais funções desempenhadas pela globalização, no seu papel de mecanismo potencializador do capitalismo, foram a consolidação da dominação imperialista e o aprofundamento da “[...] submissão dos capitalismos periféricos, cada vez mais incapazes de exercer um mínimo de controle sobre seus processos econômicos domésticos”. E o saldo desse processo já se pode debitar:

cem mil mortos por dia devido à fome ou a enfermidades perfeitamente passíveis de prevenção e cura é a cifra que, segundo o PNUD, custa sustentar a globalização neoliberal; e a acelerada destruição de bosques e florestas, assim como a contaminação do ar e da água e o esgotamento de estratégicos recursos não-renováveis constituem o saldo negativo do ecocídio que requer o capitalismo contemporâneo. A ordem jurídica internacional, laboriosamente construída depois da Segunda Guerra Mundial jaz despedaçada ante a prepotência imperialista, e a militarização da cena internacional preanunciam novos e mais letais conflitos (BORÓN, 2006, p. 476).

Não sem embargo,

aproximadamente três bilhões de seres humanos em todo o mundo vivem com menos de 2,5 dólares por dia; e mais de um bilhão de seres humanos não comem sequer uma refeição suficiente, e regularmente, por dia. 40% das populações mais pobres do mundo partilham apenas 5% da renda global. E 20% dos mais ricos do mundo dividem entre eles 75% da renda global total. Mais de 20 mil crianças inocentes e pobres morrem diariamente no mundo, por causa da pobreza. 80% dos recursos financeiros dos EUA são controlados por 10% da população dos EUA; 90% da população têm de sobreviver com apenas 20% desses recursos (AHMADINEJAD, 2011, p. 1).

Dissimulado pela designação de globalização, o termo imperialismo volta à baila nos debates, com centralidade, sustentado pela configuração produzida pelo desaparecimento da União Soviética, que desmantelou a ideologia em torno da luta do bem contra o mal, obrigando a adoção de estratégias que fizessem ruir o ranço incrustado pela essência

exploradora e predatória do imperialismo, dotando-o de configurações e cargas positivas (BORÓN, 2006).

Nesse contexto, mesmo diante das crises que vêm enfrentando, os Estados Unidos ainda conseguem sustentar o posto de representantes potenciais do capital e, portanto, núcleo fundamental do imperialismo, aplacando os propensos candidatos a irromperem o seu posto, sem que com isso os perca como aliados. Tal condição é reafirmada nos discursos proclamados pelos seus intelectuais orgânicos, que claramente abandonam o discurso da república democrática e assumem o do império, do rei a serviço dos súditos, não apenas do seu país, mas de todo o mundo, colocando-se à disposição para lutar contra o mal, libertar os povos das suas agruras, garantir a paz e a prosperidade para todos, mesmo que pela via da guerra.

Como podemos notar, há sempre em curso um amplo processo de reformulação do sistema do capital para manter o domínio e a subserviência. E nesse processo, ao Estado cabe a disponibilização de mecanismos e estratégias que regulem a sociedade para esse caminho. Se antes a guerra era pelo “bem comum de todos os povos”, agora esse bem comum aparece *linkado* à constituição da democracia – ressignificada, esvaziada e transmutada do sentido de poder do povo para poder de alguns – especialmente através da liberdade garantida a todos de produzirem e consumirem, requisito básico, neste caso, para a liberdade do homem. Os princípios liberais estampados nessa perspectiva circulam em torno da ideia do livre mercado e da igualdade de oportunidades para todos, inflamando-os no âmago das atuais orientações para a organização do mundo social.

Contudo, como avaliado por Borón (2006), o pacote produzido, denominado “novo imperialismo”, e vendido ao mundo como antídoto contra o cerceamento das liberdades, esse *benévolo império das igualdades* nada mais é do que o velho imperialismo sob “roupagem renovada”. As instituições internacionais de regulação da economia são as mesmas (Fundo Monetário Internacional/FMI, Banco Mundial/BM, Organização Mundial do Comércio/OMC), as regras do jogo ainda são as do neoliberalismo, o comando é estadunidense e a marca é a expansão do capital.

Se anteriormente o velho sistema imperialista era desenhado pelos contornos dos múltiplos rostos, hoje em dia ele é mais que nunca o imperialismo norte-americano que, mesmo sofrendo interrupções, demonstra capacidade para subordinar sob sua hegemonia, de

maneira clara e contundente, os possíveis rivais que poderiam se interpor em seu caminho (BORÓN, 2006).

A retirada dos múltiplos rostos dessa configuração e o adesivamento de um único rosto, o estadunidense, não abrandou a lógica exploradora e predatória do imperialismo, e a sua

[...] permanente e implacável sucção de excedentes a partir da periferia assim como a continuidade dos atores fundamentais do sistema imperialista, suas instituições, normas e procedimentos. De fato, os atores estratégicos são os mesmos: os grandes monopólios – transnacionais por seu alcance e pela escala de suas operações – *mas inocultavelmente “nacionais” quando se observa a origem de sua propriedade, o destino de seus lucros, os marcos jurídicos elegidos para dirimir controvérsias e a composição de seu elenco diretivo*. Como no passado, outros atores cruciais do “novo imperialismo” são os governos e os estados dos países industrializados, prematuramente declarados mortos por nossos autores e, em que pese tal declaratória, continuam sendo os administradores imperiais em favor do capital mais concentrado (BORÓN, 2006, p. 472, grifos nossos).

Contrariando os que defendem a existência de uma tríade imperial (EUA, União Europeia e Japão), Borón (2006) assevera que a nacionalidade do imperialismo é a estadunidense, adquirida pela sua condição de única superpotência militar do planeta²⁰. Contudo, é preciso que se assinalem as mudanças de algumas estratégias e a adensamento de outras, mesmo que o propósito continue o mesmo: a acumulação do capital, a sua constante revivificação. Nesse sentido, o imperialismo, na ótica de Borón (2006, p.472), trata-se de

[...] uma nova etapa no desenvolvimento do capitalismo estampada, hoje com maior contundência que no passado, pela concentração do capital financeiro, pela exportação de capitais e pela partilha do mundo em distintas “esferas de influência”. [...] Enquanto um punhado de nações do capitalismo desenvolvido reforçou sua capacidade para controlar, ao menos parcialmente, os processos produtivos em escala mundial, a financeirização da economia internacional e a crescente circulação de mercadorias e serviços, a enorme maioria dos países viu aprofundar sua dependência externa e alargar até níveis escandalosos o abismo que os separava das metrópoles.

Não sem registros é a contraposição à onipotência do imperialismo, a desconstrução e eliminação do atual sistema do capital, a luta por uma sociedade verdadeiramente fundada

²⁰ Segundo Borón (2006), os EUA gastam com o seu arsenal militar praticamente o que o resto do mundo gasta junto. São, em média, mais de 750 bases e missões em 128 países. Só na América Latina seriam, pelo menos, 20 bases.

na justiça e no bem comum que devem mover os contramovimentos de posições e projetos. A interposição desse princípio por pautas recorrentemente particularistas de objetivos imediatos soa como um intrépido movimento “sem causas”, ou melhor, de causas apenas aparentes, cercados por pequenas e meias vitórias que, na verdade, não provocam as mudanças estruturais necessárias. Têm um efeito tão somente lampedusiano²¹: muda-se tudo, para que tudo fique como está.

Nesse cenário, ao arregimentarem-se em lutas, os movimentos precisam ter em mente que, para desenvolver as suas tarefas multi-regulatórias junto ao sistema do capital, o Estado revela uma capacidade adaptativa impressionante, articulando

[...] a sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias. Sua superestrutura legal e política pode assumir as formas parlamentarista, bonapartista ou até de tipo soviético pós-capitalista, além de muitas outras, conforme exijam as circunstâncias históricas específicas (MÉSZÁROS, 2011, p. 121).

O Estado também,

[...] neste campo, é instrumento de “racionalização”, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e “pune”, já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é “possível”, a “ação ou a omissão criminosa” devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica. O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo Estado (GRAMSCI, 2011, p. 28).

Essa esfera legal e política se articula como estrutura de comando das determinações materiais da Sociedade Política à Sociedade Civil, com o fim de controlar os antagonismos sociais através de relações alienadas. Para isso, usa de mecanismos multi-regulatórios cujos tentáculos apreendem toda a sociedade.

2.2.2 Sociedade Civil: ideologia, consenso, hegemonia e contra-hegemonia

Parece-nos clara a função da Sociedade Política “[...] ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se, etc” (GRAMSCI, 2011, p. 263).

²¹ LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi Di. **O Leopardo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

Contudo, tal movimento não pode se realizar sem uma base ideológica que lhe dê sustentação e garanta a construção de consenso em torno das ideias e ações por ele veiculadas.

Por isso, emoldurando a outra face da composição estatal está a Sociedade Civil, uma “[...] estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” (GRAMSCI, 2011, p. 73). A ela cabe a tarefa de disseminar por todo corpo social a ideologia dos grupos dominantes, consensualizando-a, estabelecendo hegemonias, assegurando a estabilidade a longo prazo a esses grupos (MAGRONE, 2006).

Assim, a Sociedade Civil congrega todas as formas, aspectos e estruturas da constituição ideológica necessária à construção do consenso e solidificação da hegemonia, pois é na sua face civil que o Estado realiza tarefas “educativas” e “formadoras”,

[...] cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada *indivíduo singular* conseguirá incorporar-se no *homem coletivo* e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em “liberdade” a necessidade e a coerção? (GRAMSCI, 2011, p. 23, grifos nossos).

Realiza-se de forma “educadora” a função regulatória civil do Estado para a construção de consenso em torno da ideologia dominante “[...] na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2011, p. 28). Para isso, ele faz uso do direito (instrumento para esse fim, juntamente com a escola e outras instituições).

A constituição do flanco civil do Estado requer alguns apontamentos sobre ideologia, consenso, hegemonia e contra-hegemonia, como requisito para entendemos o caráter multi-regulatório da estrutura estatal, nessa dimensão.

a) Ideologia e consenso

Pensar a face civil do Estado implica analisar os variados mecanismos constituintes da sua estrutura que cumprem funções específicas na construção de consensos em torno de

ideologias, bem como as consequentes reações contra-hegemônicas derivadas nesse processo. Exige, por isso, reflexões acerca da composição das subjetividades dos sujeitos e como os processos ideologizadores impetrados na Sociedade Civil, através dos aparelhos privados de hegemonia, interpõem o fazer e o pensar desses sujeitos. Tal premissa se fundamenta na ideia de que consensos, ao contrário do que pregava Cícero (ABBAGNANO, 2007), são produções históricas erigidas pelas relações do homem em espaços e tempos determinados.

A ideologia produzida pelos mecanismos sociais incide sobre a subjetividade e, por isso, contribui para a constituição de consensualizações acerca do modo como se pensa o mundo, o homem e as relações que se estabelecem entre si, não sem suscitar embates, reações de enfrentamentos e contraideologias. Esse movimento desenha no âmbito das relações sociais campos de poder e dominação. Em contrapartida, as novas subjetividades vão, no contexto das relações estabelecidas pelos sujeitos, inquirir outras tantas formas de pensar esse mundo, o homem e suas relações.

O termo ideologia, considerado um dos conceitos mais polissêmicos da história das Ciências Sociais (LÖWY, 2008; KONDER, 2002), traz no seu bojo expressões distintas de significância. Desde a Grécia Antiga, quando os gregos se ocupavam em pensar sobre os problemas do homem, passando pelas épocas históricas, como a do Renascimento, através das interlocuções de Nicolau de Cusa, Francis Bacon, Montaigne, Diderot, que a questão da ideologia – no sentido de “[...] registro de pressões deformadoras atuando sobre o processo de elaboração do conhecimento [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 615) – estava posta, sem, contudo, apoderar-se dessa denominação e conceito próprio.

Vem de Napoleão Bonaparte, em um dos seus momentos de fúria contra os que ousaram desafiar sua lógica de domínio, uma das primeiras referências do termo ideologia à metafísica. Ao atacar, em um discurso, Destutt de Tracy e seu grupo do enciclopedismo francês, Napoleão pretendia depreciá-los como sujeitos a-políticos, que viviam em um mundo puramente especulativo. Nesse discurso, o imperador se apossa e ressignifica o termo criado por Destutt, em 1801, num tratado intitulado de *Eléments d’Idéologie*²². Nele, a ideologia é apresentada como um estudo científico das ideias que, por sua vez, “[...] são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente” (LÖWY, 2008, p. 11),

²² Nessa obra, Destutt de Tracy retoma as ideias dos clássicos das Luzes, especialmente Condillac (KONDER, 2002).

ornado, portanto, de uma concepção pragmática, mas já referente a ideias e sensações humanas.

Nesse sentido primeiro, ideologia referia-se a um conjunto de ideias produzidas pelo homem a partir da sua experiência sensível com o mundo, mas que, pela influência do discurso napoleônico, foi difundida no sentido de especulação metafísica e, portanto, sem vinculação com a realidade. Inicia-se aqui, segundo Abbagnano (2007, p. 615), “[...] a história do significado moderno desse termo, não mais empregado para indicar uma espécie de análise filosófica, mas uma doutrina mais ou menos destituída de validade objetiva, porém mantida pelos interesses claros ou ocultos daqueles que a utilizam”.

Konder (2002, p.24) avalia que faltava à ideologia, pensada por Destutt e seus companheiros, bem como à recomposição do termo feita por Napoleão, “[...] a capacidade de se debruçar com espírito *crítico e autocrítico* sobre os conflitos internos do conhecimento humano em ligação, com as mudanças históricas” (grifos do autor), dadas as condições históricas da época.

Marx e Engels, apontados por significativa parcela da literatura como ponto de referência nuclear das discussões posteriores sobre o termo, o utilizam, em 1846, na obra *A Ideologia Alemã*, como equivalência à falsa consciência, ao idealismo que subverte e inverte a realidade, colocando as ideias como motor da vida real. Mais tarde, Marx amplia esse conceito ao ponderar sobre as “[...] formas ideológicas [religião, moral, filosofia, direito, doutrinas políticas, etc.] através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real [...]” (LÖWY, 2008, p. 12). Marx e Engels (2002, p. 18) partem da premissa de que “a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real”. Trata-se, nesse caso, de homens reais com ações e modos de vida determinados pelo que produzem e do como produzem, não apenas fisicamente, mas, também, intelectualmente. “O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

Pela sua característica de subordinação ao homem, a consciência nunca será maior do que o ser (e as condições materiais) que a produziu. Com essas defesas, Marx e Engels (2002) colocam em xeque as teorias idealistas contrapondo-as ao materialismo.

A ideologia, entendida como uma falsa consciência por mascarar a realidade, só é possível devido à alienação da consciência humana (MARX; ENGELS, 2002), que de acordo

com Severino (1996, p. 6) ainda “é a projeção da consciência numa objetividade não-real, apenas projetada. [...] A alienação não é uma situação da consciência especulativa, mas uma condição histórica, presente na relação do homem com a propriedade dos meios de produção de sua existência”. Concebe-se, então, que o pensamento, enquanto atividade da consciência, é determinado pelas “[...] condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação, nascendo as ideias da atividade material do homem e não de sua atividade mental” (SEVERINO, 1996, p. 7).

Na perspectiva marxiana, o conjunto de ideias – filosofia, ciência, religião – organizado para mascarar a realidade, é produzido pela classe proprietária dos meios de produção e oculta os verdadeiros propósitos econômicos dessa classe. Difunde-se, por essa via, que as ações humanas são decorrentes de opções livres dos homens, sem qualquer vinculação com a realidade onde estão inseridos. Essa distorção do conhecimento tem a função precípua de alienar os sujeitos da realidade que produzem. Ao contrário, quando tomada como resultado das relações que se tecem entre os homens, e entre eles e a natureza, pela produção da existência, “[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia” (MARX; ENGELS, 2002, p. 19).

Nesse contexto, a ideologia alcança o patamar de recurso de domínio – porque aliena –, já que encerra verdades, valores e interesses tomados como universais, e não como próprios de uma determinada classe social, e justifica a exploração de uma classe sobre outra. Nesse sentido, é o pensamento teórico que determina o processo social, e a própria existência do Estado denota essa alienação do homem, já que este se apresenta “[...] como um corpo estranho, que submete a sociedade ao seu controle, impondo a sua ordem” (KONDER, 2002, p. 31), e expressa a incapacidade humana de se realizar no mundo, de maneira independente.

A consciência invertida do mundo, presente no pensamento unilateral dos idealistas, em especial no de Hegel (1770-1831), não os permite enxergar que, através do trabalho – força vital humanizadora –, o homem é alienado da sua própria existência, processo sustentado pela ideologia que propugna as relações entre os homens como naturalmente universais e não como relações produzidas no âmbito material da vida. Essas representações da realidade servem para naturalizar o domínio de alguns sobre muitos porque não se colocam a partir do movimento histórico da sociedade, mas sim a partir de algumas ideias produzidas

sobre a realidade por um determinado grupo de pessoas, já que a consciência é sempre correspondente ao ser consciente.

O descolamento da consciência da consciência da práxis – “efetiva representação de algo sem representar algo efetivo” – se dá pela divisão social do trabalho, cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (MARX; ENGELS, 2002). Essa divisão representa a desagregação do homem em dois: um que pensa e outro que executa, quebrando a indissociabilidade constituinte da humanidade desse homem, o que traz como consequência a perda de sua humanidade. A partir daí, as instituições, a moral, a religião e a ciência atingem o *status* de independência da realidade onde são produzidas.

As ideologias permeiam relações, produtos e movimentos decorrentes das relações de trabalho, imprimindo-lhes uma objetividade ilusória: as mercadorias, o dinheiro, as relações de poder, as relações sociais, afetivas. Tal objetividade afasta-se do mundo real, que “[...] é o mundo da *práxis* humana. [...] é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSÍK, 2002, p. 23).

Posterior a Marx, o termo ideologia foi pensado, ressignificado e utilizado por muitos outros estudiosos, em especial pelos da trajetória marxista, com variação significativa de entendimentos, o que resultou num passo importante para se ir para além das teorias propostas por Marx.

Mannheim (1976²³ *apud* LÖWY, 2008) aborda a concepção de ideologia na tentativa de entender como as estruturas mentais são formadas em contextos sociais e históricos diversos. Para o autor, a ideologia encontra-se sempre no mundo das ideias, jamais conseguindo inserir-se no mundo real, dada a sua característica situacional transcendente, podendo ser pensada em duas dimensões: uma particular e outra total. Na sua dimensão particular, a ideologia encontra-se no plano psicológico, tem a conotação de falsa consciência, assim como pensado por Marx, e está vinculada à ilusão sobre si, os outros e o mundo, visto que o conhecimento real da situação contraria os interesses de quem cria e mantém a ideologia, ostentando, portanto, um caráter conservador, com a função de reproduzir ou de legitimar a ordem estabelecida. A dimensão total da ideologia encontra-se no plano da sociologia do conhecimento e assume a forma crítica de uma visão de mundo de um

²³ MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Referência incompleta na fonte.

determinado grupo humano, que nega a ordem existente e orienta sua ruptura (MANNHEIM²⁴, 1976 *apud* LÖWY, 2008).

Löwy (2008, p. 14), na tentativa de organizar terminológica e conceitualmente os termos ideologia e utopia, a partir das proposições de Mannheim (1976²⁵), sugere o uso do termo “visão social de mundo” para referência a ambos os termos:

visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores. Representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.

Sob essa proposição, a visão de mundo pode encerrar um caráter ideológico – quando usado para legitimar, defender, justificar, manter ou reproduzir a ordem social estabelecida; ou utópico – quando desempenha uma função crítica que aspira a uma outra realidade distinta da existente e que, portanto, nega a atual, apontando para uma realidade por vir (LÖWY, 2008).

Partindo das reflexões propostas por Löwy (2008), podemos pensar que a ideologia apreende sempre o que é real, que está presente na concretude da vida humana, ao passo que a utopia²⁶ encerra o porvir, o desejado, o almejado, porém sempre constituído a partir das relações humanas concretas.

Portanto, como defendido por Gramsci (1986) e Mészáros (2004), a ideologia nasce e apresenta-se na realidade e a utopia representa oposição a essa realidade, sendo sua origem também material.

Dessa forma, a ideologia está intrinsecamente ligada a uma determinada época da História e em íntima relação com os movimentos que se constituem na sociedade. Assim, esse conceito se afasta da perspectiva abstrata, idealista, para compor-se na materialidade social da vida humana. A ideologia é filha do tempo e do espaço e relaciona-se com os movimentos das

²⁴ Idem, *ibidem*.

²⁵ Idem, *ibidem*.

²⁶ Há, na literatura, uma vasta construção teórica ladeada por dissensos em torno do termo utopia, especialmente quando o tema educação está em pauta. Do romance moreano, passando por Platão, Campanella, pelo positivismo de Comte, atravessando os clássicos marxistas, até chegar a Mannheim (1929), Marcuse (1966) e Horkheimer (1978), o termo utopia reveste-se de contraposições que o aproximam do sentido de idealização, de difícil ou impossível realização, lugar inexistente, idealismo, perspectiva a-crítica, abstração; bem como dos seus análogos: algo destinado a realizar-se, fundamento da renovação social, o possível de realizar-se; crítica ao existente e representação do que deveria ser, o ausente presente (ABBAGNANO, 2007).

forças sociais. Ela é concepção, visão de mundo manifesta na ação, a qual tal organiza, como asseverou Gramsci (1986).

Historicamente, uma concepção ideológica encontra-se vinculada tanto a proposições de contestação, quanto de legitimação da ordem social existente, e impregna-se a sociedade de tal forma e

[...] domina a tal ponto a determinação de todos os valores, que muito frequentemente *não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada*, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos explícitos (MÉSZÁROS, 2007, p. 58, grifo nosso).

Enquanto concepção de mundo, a ideologia se produz em contextos determinados e se manifesta nas atividades humanas, nas manifestações de vida individuais e coletivas, expressando sempre o desenvolvimento histórico real (GRAMSCI, 1986).

Quando expressão da vida comunitária de um bloco social, Gramsci (1986) a denomina de “ideologia orgânica”, com a função de, através de discursos extremamente articulados, mobilizar e direcionar as ações de uma classe. Contudo, assevera o autor (p. 62-63):

é necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é *validade “psicológica”*: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc (grifos nossos).

Do senso comum – que para Gramsci (1986) é plural – ao conhecimento científico, a ideologia se exprime de variadas formas. Isto é, o discurso ideológico se organiza em níveis diferentes e interligados, e quando assume caráter de conhecimento científico objetivo e indiscutível, apresenta-se liberado de qualquer necessidade de comprovar seus posicionamentos sobre as teorias que rejeita e classifica como “confusas”, “pretensiosas” e “desordenadas”. Defendendo que espelha a realidade e não uma visão de realidade, decreta que, quando contrária aos seus posicionamentos, outra ideologia “[...] não é mais do que uma ideia supersticiosa, religiosa: mera ‘ilusão’ a ser permanentemente descartada pelo bom

trabalho da ‘objetividade científica’ e pela aceitação dos procedimentos intelectuais adequados e ‘axiologicamente neutros’” (MÉSZÁROS, 2007, p. 65).

Na acepção meszariana, a ideologia se desenha como uma forma de consciência social de caráter determinado pelas condições materiais do sujeito, que são datadas. Sua origem e manutenção estão no caráter classista da sociedade, articuladas aos conjuntos de valores e estratégias que se enfrentam pelo controle do metabolismo social. Portanto, são múltiplas, antagônicas, contraditórias, já que se fundam nos posicionamentos de cada classe, em momentos e conjunturas distintas. Para o autor,

os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de recursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2007, p. 65, grifos do autor).

Ao contrário de Löwy (2008), que dualiza as visões de mundo e atribui-lhes ocorrências distintas e antagônicas, Mészáros (2007) diferencia três possibilidades teóricas no próprio termo ideologia: uma de sustentação da forma social existente; outra de reconhecimento dessa forma sem, contudo, tensionar uma mudança; e uma terceira, que sustenta uma proposta de superação de tal forma, através da intervenção prática consciente. Assim, este autor reconhece que há diferentes posições ideológicas e que elas podem ser conflitantes, ou podem se relacionar de forma mais aberta e direta, ou não, unindo visões diferentes de pensar o mundo, designadas de “consciência prática necessária”.

Longe de se apresentarem como “proposições teóricas abstratas”, as ideologias representam interesses sociais historicamente determinados pelas condições materiais de existência dos sujeitos, apresentados sob visões de mundo, sendo que algumas delas exercem a função de controle das práticas produtivas e distributivas da estrutura social, as quais encerram o maior conflito social da vida humana. Dá-se nesse espaço, também, a tomada de consciência desse conflito e o posicionamento para a luta – contraideologia –, como resultado do enfrentamento e da contradição com outras ideologias de caráter revolucionário (MÉSZÁROS, 2007). Sustentam, portanto, tais ideologias interesses antagônicos, conflitantes, rivais, inconciliáveis.

No que concerne à racionalidade das ideologias, sustenta Mészáros (2007) que não se pode desconsiderar as limitações objetivas que elas encerram, dado que são constituídas por determinações inerentemente práticas: o ponto de vista adotado e a eficácia e legitimidade dos instrumentos disponíveis são mutáveis, porque são históricos. Nesse sentido, cabe dizer que a “falsa consciência” é um momento, um estágio dessa consciência que é determinada pelo momento histórico ao qual o sujeito encontra-se vinculado, e como tal

[...] está sujeita a uma multiplicidade de condições delimitadoras que devem ser avaliadas concretamente em seu próprio cenário. [...] Sem se reconhecer *a determinação das ideologias pela época como a consciência social prática das sociedades de classe*, a estrutura interna permanece completamente ininteligível (MÉSZÁROS, 2007, p. 67, grifos nossos).

Trata-se, portanto, de conceber a consciência como “[...] atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade existente e de significados, de realidade e de sentido” (KOSIK, 2002, p. 244), que vai além do fenômeno em si para captar a coisa em si, atingir a sua essência.

As ideologias “[...] organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam [...]” (GRAMSCI, 1986, p. 62). Espalham-se e ocupam a realidade através de instrumentos e instituições cultural-ideológicas, aparelhos privados de hegemonia, que buscam construir consensos através da formação de opiniões, com vitalidade determinada pelos interesses materiais dominantes da ordem posta e “[...] grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 59).

Portanto, nenhuma discussão sobre ideologia e seus desdobramentos cabe ser feita sem que se ressalte o seu cariz dialético: as ideologias são construídas e instituídas, ou não, como hegemônicas, através de um processo de afirmação e negação das condições que são postas pela realidade. O modo de ser e pensar do homem estão imbricados pela sua atividade material e pelas relações sociais que ele estabelece com a natureza e com os demais homens, não sendo, portanto, independentes, o que nos leva a afirmar que as subjetividades constituem-se a partir dessas relações, portanto, pela incidência das condições de vida do homem sobre seu ser natural. É a coletivização do individual humano.

Assim, sendo as condições materiais que determinam a consciência do homem e seu modo de pensar sua relação com o mundo e com os outros homens, os que possuem o domínio da produção dessas condições detêm, em muito, o controle da forma de pensar desse homem, pois a posse dos meios da produção material transfere para eles o controle dos meios da produção mental, possibilitando a disseminação de um conjunto de ideias como verdade.

Já asseveravam Marx e Engels (2002, p. 32), que

as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (grifos nossos).

Incidem, portanto, no processo de produção da subjetividade, as ideologias. No entanto, essas interferências não se dão de forma natural, branda e passiva. Ao contrário, realizam-se em campos de disputas e contradições, através de processos de resistência e produção de contra-hegemonias.

Portanto, se a ideologia produzida pelos mecanismos sociais incide sobre a ação e a subjetividade humana – tanto em nível individual quanto coletivo –, ela determina a constituição de consensualizações acerca do modo como se pensa o mundo, os homens e as relações que estabelecem entre si. Esse movimento desenha, no âmbito das relações sociais, políticas e econômicas, campos de poder e de dominação. Em contrapartida, as “novas” ações e subjetividades vão, no contexto das relações estabelecidas pelos sujeitos, inquirir outras tantas formas de produzir e pensar esse mundo, o homem e suas relações.

Pari passu, as classes subordinadas, não proprietárias, constroem suas próprias ideologias ao produzirem conhecimentos a partir de suas práticas, quando desenvolvem a consciência real, não ilusória. Real porque fruto do pensamento dialético calcado em suas condições de produção da vida, conscientes do processo de produção material do mundo e da sua distribuição, dos quais se encontram alijadas da maior parte. Pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, para sair do mundo da aparência e atingir o mundo real. Pensamento capaz de atingir além da aparência externa do fenômeno, além de desvendar a lei do fenômeno, enxergar por trás do movimento visível o movimento real interno; encontrar, por trás do fenômeno, a essência (KOSÍK, 2002). Ocorre, nessa instância,

a conscientização dessas classes sobre o processo político-social no qual se encontram inseridas. Essa consciência, em Marx, recebe o nome de consciência revolucionária ou *práxis* revolucionária, sendo que esta *práxis* supera a ação sem reflexão e o automatismo manual e intelectual.

Toda visão de mundo é uma construção cultural sustentada por interesses legítimos para uns, ilegítimos para outros. Legítimos para algumas pessoas ou grupos em um determinado tempo e lugar e, talvez, ilegítimos para estes mesmos grupos em outras circunstâncias. É a vida material que determina os padrões, as lentes pelas quais cada um olha e percebe a vida material. E o que é válido para uma parcela pode, por vezes, passar a existir como universal. Marx (2010) chega a essa conclusão quando afirma que a ideologia é uma crença limite, o horizonte possível e necessário de uma classe, possível diante das suas próprias condições. Não se trata, portanto, de algo vil, reduzido “[...] a uma racionalização cínica, grosseira, tosca, bisonha ou canhestra dos indivíduos de uma determinada classe ou de um determinado grupo” (KONDER, 2002, p. 43).

Nesses termos, a ideologia representa crenças, visões de mundo, independentemente se revolucionárias ou não, que sustentam ideias legítimas para os que as propugnam. Representa um modo de pensar e viver o mundo a partir dos interesses, motivações, circunstâncias, tempo e espaço de quem o vive e o pensa, e, por isso, está sempre a serviço dos interesses de um grupo determinado.

Cada modo de pensar e de representar o mundo deve ser analisado a partir do contexto onde foi produzido. Nenhuma ideia é constituída desvencilhada das condições materiais de quem a construiu, e são essas condições que incidem sob a produção de tal ideia. O espaço, o tempo, as condições de vida e de produção reais imprimem contornos às formas de pensar e de agir do homem. Essa realidade, ao contrário do que defendem os idealistas, não é universal, “[...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente” (KOSÍK, 2002, p. 14, grifos do autor). Cada um pensa e interpreta o mundo pela lente dada ou construída. “Todo agir é ‘unilateral’, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente” (KOSÍK, 2002, p. 19).

Esse mesmo autor (p. 13) registra que o homem é

[...] um ser que *age objetiva e praticamente*, [...] um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, *tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses*, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (grifos nossos).

Nesse movimento, as ações e as subjetividades humanas vão ganhando contornos, desenhando-se pelas formas como o sujeito vive e pensa o mundo, bem como pelas maneiras como lida com as múltiplas determinações que sofre do ambiente em que vive, e como atua neste, incidindo sobre os comportamentos dos demais homens e sobre a própria natureza. Pela maneira como apreende a realidade, pelos artefatos e ascendências com que influencia e é influenciado. Como se constitui, é constituído e pactua sobre a constituição do outro e, portanto, da sociedade.

Ao se difundirem, as ideologias recaem diretamente nas formas de ser e de pensar, tanto dos grupos que as defendem quanto sobre os demais grupos que se encontram subordinados, influenciando-os direta ou indiretamente. Têm, portanto, como já dissemos, o poder de repercutir sobre ações e subjetividades e colaborar na construção de consensos.

O Estado, como agente multi-regulador da sociedade, em favor do sistema do capital, desenvolve amplos processos para manter os limites da ordem e garantir seus interesses, servindo-se, em especial, dos aparelhos privados de hegemonia, dos quais a escola apresenta-se como um dos mais eficazes e sofisticados aparelhos de produção de conformidade e consenso, gerando um quadro de valores e condutas que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2007). A teoria marxiana sustenta que uma classe exploradora é tanto mais sólida quanto mais assimilar os melhores elementos da classe operária e, nesse caso, a escolarização formal se apresenta como um canal poderoso para a “captura” da subjetividade dos sujeitos e recuperação capitalista das lutas engendradas no interior dos movimentos em seu favor, o que colabora na renovação interna do capitalismo.

Não obstante, e apresentando-se como respostas a tais intervenções, os sujeitos envolvidos nesse processo desenvolvem mecanismos de contrarregulação, contra-hegemonia, reestruturando-se, buscando novas formas para se manterem como classe para preservarem seus ideais de luta e ação. Contudo, quanto maior e mais extensa a exposição desses sujeitos a tais influências, mais fragilizadas podem ficar as forças contra-hegemônicas. Quanto mais expostos à lógica do capital, mais engessados e “conformados” se tornarão esses sujeitos.

b) Hegemonia e contra-hegemonia

A ideologia, enquanto alicerce da estrutura social, atua no estabelecimento de consensos que legitimam formas hegemônicas de produzir e de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, o consenso está ligado à cultura, já que se trata de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e representada por um conjunto de regras e valores de comportamento pertencentes a determinadas classes/grupos sociais.

Bourdieu (1989; 2007) denomina de sistemas simbólicos o que Gramsci nomeou como aparelhos privados de hegemonia. Os sistemas simbólicos, para aquele autor (1989; 2007), são instrumentos de conhecimento e de comunicação, que exercem um poder estruturante porque são, em essência, estruturados. Eles são criados e mantidos com o objetivo de organizar as percepções e as ações dos indivíduos, reproduzindo as diferenciações hierárquicas de poder e dominação social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Contudo, as funções desenvolvidas pelos sistemas simbólicos, na perspectiva bourdieusiana, estão para além do sentido meramente ideológico, e, apesar de não o negarem, atribui-lhes também os sentidos da percepção, do pensamento e da comunicação, onde a ideologia encontra campo fértil para se reproduzir e se materializar.

Essa perspectiva estabelece uma relação de complementaridade entre conhecimento, comunicação e ideologia, tornando “[...] possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’” (BOURDIEU, 1989, p. 10). Essa relação, para esse autor, tem como propósito a naturalização e a universalização do que é particular e produzido culturalmente, dado que

[...] *servem [a] interesses particulares* que tendem a apresentar como *interesses universais, comuns ao conjunto do grupo*. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e *distinguindo-os das outras classes*); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à *desmobilização* (falsa consciência) das classes dominadas; para a *legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções* (hierarquias) e para a *legitimação dessas distinções*. Esse efeito ideológico produ-lo (*sic.*) a cultura dominante *dissimulando* a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, p. 10-11, grifos nossos).

Ao ampliar as funções dos sistemas simbólicos com os sentidos da percepção, do pensamento e da comunicação, Bourdieu fomenta o caráter ideologizante e fundamental dos mesmos no processo de reprodução e legitimação das hierarquias sociais, quando esses sistemas se apresentam como estruturas estruturantes e desempenham uma função política. Aqui, a cultura dominante exerce sua função lógica e gnosiológica de ordenação do mundo e de fixação de um consenso a seu respeito, legitimando uma ordem arbitrária.

Miceli (2007, p. 14) analisa que toda relação de sentido é referida e determinada por um sistema de relação, e que, na sua obra, Bourdieu busca aliar a organização interna do campo simbólico – “[...] possibilidade de ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações que não passam de alegorias que simulam a estrutura real de relações sociais [...]” – à sua função ideológica e política que legitimam “[...] uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente”.

Se, para Marx, a consciência é produzida pelas condições objetivas de existência – intrinsecamente ligadas à forma como o homem produz essa existência –, para Bourdieu tais condições encontram-se determinadas pela ação dos sistemas simbólicos, a partir das funções comunicativas e ideológicas.

Esse processo implica em violência simbólica pelo seu “[...] poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tal – da realidade social” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Assim, os sistemas simbólicos sustentam formas arbitrárias de percepção e representação da realidade determinada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Arbitrárias porque, produzidas, particularizadas e impostas por uma classe, grupo ou campo, apresentam-se como naturais e universais, legitimando a hierarquia da dominação que define o mundo social: o que é válido e o que não é; o que é legítimo e o que não é; a quem cabe cada papel e cada função social. A arbitrariedade de um sistema reside no fato de não ser reconhecido como tal, apresentar-se aos outros como natural, legítimo, ignorado como arbitrário.

O poder simbólico é irreconhecível, dissimulado, eufemizado. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a de a subverter, é a *crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras*” (BOURDIEU, 1989, p. 15, grifo nosso), mas do próprio sistema que as gerou. O poder simbólico transubstancia as “[...] relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder

simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

As crenças que encarnam a violência simbólica, radicadas no desconhecimento, apenas serão superadas pela conscientização dos sujeitos de seu caráter arbitrário. Portanto, essa violência envolve

[...] o desconhecimento da dominação como tal [...]. Os dominados jamais entenderiam as origens e a condição de sua dominação. Apenas os intelectuais (ou pelo menos alguns deles) teriam acesso aos segredos escondidos da sociedade e da dominação sobre a qual ela jaz; ao passo que os indivíduos submetidos estariam cegos e surdos por sua submissão (BURAWOY, 2010, p. 16).

Nesse sentido, seria impossível ao sujeito esclarecer-se, engajar-se em alguma luta estando condenado a viver sob o arremetimento da violência simbólica. Bourdieu nega, assim, a possibilidade dos sujeitos vivenciarem processos de esclarecimento, de ciência e consciência dos processos vividos, pois,

no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...]. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...]. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17-18).

Não há, portanto, na teoria bourdieusiana, possibilidade de mudanças, de esclarecimento, de ação consciente, de práxis revolucionária. A naturalização do mundo simbólico é apriorística e mantém o sujeito no patamar do seu *status quo*.

Ainda na perspectiva de Bourdieu, o processo de violência simbólica nega o uso da força física, da manipulação autoritária ou populista concentrando-as apenas na face civil do Estado, dado que se instaura pela sutileza da inculcação ideológica, que é dissimulada, mistificada, apresentada como natural e não produzida, portanto não reconhecida como tal. Presente nos produtos culturais, o poder simbólico lhes confere autonomia, distintivos que denotam poder e prestígio. Ao possuírem os bens de prestígio – aqueles que traduzem transfiguradamente o universo dos dominantes – os sujeitos passam a ter a posse de capitais, o que lhes confere poder, vantagens e posicionamento social. A posição social do indivíduo é determinada pelo seu volume e variedade de recursos (do berço à trajetória social) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Ou seja, é a posse de capitais que determina a posição do

sujeito no campo, e “o capital [...] é mais uma relação entre capitalistas do que uma relação entre capitalistas e trabalhadores” (BURAWOY, 2010, p. 37), dado que estes não têm consciência da sua dominação.

Os sistemas simbólicos encontram-se fundados no campo, entendido como espaço das relações sociais, onde se dão a produção, o consumo e a classificação dos bens. No campo, grupos ou especialistas, ou um campo de produção e de circulação, produzem e se apropriam dos sistemas simbólicos de acordo com interesses particularistas de classes. Nesse sentido, “as ideologias são sempre duplamente determinadas” (BOURDIEU, 1989, p. 13) pelos interesses de classes ou das frações de classes que representam (função sociodiceia), pelos interesses de quem as produz, e pela lógica do campo de produção.

O campo é permeado pelas disputas de poder entre os que ocupam posições dominantes e posições inferiores. Aliás, “[...] a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 41).

Em um campo, trava-se principalmente uma “[...] batalha ideológica, expressão da luta de classes e do processo prevalecente de dominação” (MICELI, 2007, p. 25), e cada campo é composto por um tipo específico de capital: o econômico, o cultural, o político etc., passíveis de se converterem uns nos outros (BOURDIEU, 2007). Esses capitais, e todo seu processo distributivo, afetam a estrutura do campo, o que nos leva a supor que a estrutura de um campo depende da concentração e do tipo de capital que seus sujeitos possuem.

Entretanto, não há como pensar as ideologias como produção pré-determinada e sob as quais não há nenhuma possibilidade de contramovimento, tal como assenta Bourdieu, visto que as ideologias

[...] entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, *determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral*, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2011, p. 41, grifos nossos).

A hegemonia resulta das relações de forças que se dão no âmbito da sociedade, sendo que é a hegemonia de uma classe que a torna dominante, portanto para ser dominante é

preciso ser também hegemônica (RÊGO, 1991). Ou seja, exercer domínio sobre as demais classes, especialmente através dos dispositivos colocados a seu serviço, na Sociedade Civil.

Para tornar-se dominante, uma classe deve ser capaz de elaborar uma visão própria e autônoma de mundo a seu favor e realizar uma reestruturação intelectual e moral que produza uma nova racionalidade, o que infere disputar politicamente essa visão de mundo, elaborar um campo de lutas a partir do qual ela possa mobilizar vontades em torno do seu projeto, definir políticas de intervenção no real e fazer alianças. Esse processo se dá pela crítica, superação e desconstrução do discurso existente para a implementação da nova visão de mundo (GRAMSCI, 1986).

Distingue Apple (2006, p. 39), a partir dos estudos de Williams²⁷, que

a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros.” Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos* (grifos do autor).

A hegemonia depende, portanto, de um longo e sistemático processo de (re)construção de significados pelos sujeitos, dado que ela não se impõe, não é direta, coerciva, e nem brusca pelo uso da força física. Ela se (re)constrói, primordialmente, pela via simbólica através dos mecanismos impetrados pelos aparelhos privados de hegemonia, estabelecendo uma nova racionalidade de base material, ideológica e política para a qual “[...] é preciso desencadear um processo permanente de desconstrução-construção das relações sociais, das ideologias, e ele somente se realiza a partir de uma avaliação correta da correlação de forças na sociedade” (BRANDÃO; DIAS, 2007, p. 86).

Gramsci (2011, p. 36), ao analisar as correlações de força produzidas pelo movimento da sociedade, as situa a partir da relação da estrutura com a superestrutura, partindo de dois princípios marxianos:

1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma

²⁷ WILLIAMS, Raymond. *Base and superstructure in Marxist cultural theory*. In: DALE, Roger (Org.). *Schooling and capitalism: a sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações [...].

Debruçando-se sobre esse tema, Gramsci (2011, p. 40) aponta três momentos fundamentais para a análise das correlações de força. Um encontra-se ligado à estrutura objetiva da sociedade, que indica se há ou não condições necessárias e suficientes para uma transformação. O outro se alinha às forças políticas, e o terceiro às forças militares. Nessa avaliação, é preciso saber distinguir os fenômenos orgânicos – relativamente permanentes – dos conjunturais – e que se apresentam ocasionais, imediatos, quase acidentais –, pois

quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção. Tem lugar uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Essa duração excepcional significa que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes [...] formam o terreno “ocasional”, no qual se organizam as forças antagonistas, que tendem a demonstrar [...] que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam e, portanto, devam ser resolvidas historicamente [...] (GRAMSCI, 2011, p. 37).

Portanto, ao contrário do proposto por Bourdieu (1989), uma ideia ou modelo hegemônico não consegue se manter para sempre, pois, no paço social, disputas e enfrentamentos concorrem para a ressignificação, mudança ou reestruturação do estabelecido. Por isso, é preciso que, constantemente, os mecanismos de (re)produção ideológica estejam ativados, buscando “[...] estabelecer o seu discurso como aquele que ‘faz sentido’, algo que não é visto como o discurso dominante, mas como a forma ‘natural’ de pensar e proceder” (GANDIN, s/d, p. 19), mobilizando a vontade coletiva em torno da nova racionalidade.

Essa nova racionalidade apresenta-se à sociedade como espelho da realidade e não como uma visão de realidade, e

[...] aquilo que a ideologia dominante promove não é uma ideia totalmente estranha às pessoas nem uma realidade falsa. Uma importante parte da hegemonia é obtida exatamente quando *o discurso dominante consegue converter-se em senso comum*, quando o discurso dominante é capaz de articular-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum (GANDIN, s/d, p. 19, grifo nosso).

O senso comum tem e completa sentidos na vida cotidiana das pessoas, o que diminui a probabilidade das apresentações ideológicas se mostrarem como forjadas. “As ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas” (GANDIN, s/d, p. 19), por isso lhes parece natural, verdadeiro, cotidiano.

Como elaborado por Gramsci (2011, p. 265),

o que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, *é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. [...] A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento – de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica* (grifos nossos).

Conectado a esse fato, o sistema do capital, através do agente estatal, reinventa constantemente seus instrumentos de dominação de modo a manter a eficácia dos resultados. Para tanto, acopla ao campo ideológico, os campos econômico, militar e político através da criação, incursão e apoio a entidades como o Fundo Monetário Internacional; o Banco Mundial; o Banco Internacional de Desenvolvimento; a Organização Mundial do Comércio; às guerras localizadas; a Organização das Nações Unidas; a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura; os G5 e G8; o Mercosul; a União Europeia, dentre outros.

Nesse contexto, como alertado por Borón (2006), é preciso distinguir hegemonia e dominação, no contexto global sem, contudo, cindir esses elementos. Para o autor (2006, p. 477), a hegemonia é um conceito multidimensional que abarca quatro dimensões:

[...] em primeiro lugar, significa uma “direção intelectual e moral”, um verdadeiro “sentido comum” civilizatório que reverbera e se dissemina por todos os rincões do sistema hegemônico e impregna a ideologia e a cultura das sociedades nacionais ao longo do planeta. É nesta primeira dimensão na qual se estabelece o *núcleo ideológico essencial que identifica um sistema hegemônico* (grifos nossos).

A supremacia ideológica de um país, ou de um grupo, universaliza seu modo de produzir e pensar o mundo como único. Retrato dessa supremacia, na leitura de Borón (2006, p. 478), foi a *pax americana*²⁸, assim como em outras épocas o foram a romana e a britânica,

²⁸ Termo usado para referir-se à hegemonia norte-americana (“polícia do mundo”), no período da Guerra Fria.

[...] vista como um desenlace “natural”, produto da “verdade efetiva das coisas”, e os conflitos e tensões que o predomínio norte-americano ocasionava no sistema internacional foram por isso mesmo concebidos como produto da resistência de certas nações; e seus líderes a admitir a inexorável realidade da hegemonia estadunidense. A tal ponto que a modernização e o desenvolvimento econômico foram concebidos como as manifestações externas de um processo de “americanização”: imitar o “modelo” dos Estados Unidos era, neste denso entremeado ideológico, o caminho seguro pelo qual as arcaicas sociedades da periferia poderiam superar o seu atraso secular.

A segunda dimensão da hegemonia é constituída pela direção política, que apoia a ideológica – incapaz de por si mesma sustentar-se na correlação de forças – ao tecer alianças e coalizões, articulando uma rede internacional em torno de um projeto de mundo. Essa direção é definida “[...] pela capacidade da potência hegemônica em assegurar a obediência e disciplina dentro do conjunto de nações integradas na sua órbita de influência e para prevalecer frente a seus adversários” (BORÓN, 2006, p. 478). Mesmo tendo um cunho ideológico de convencimento, e de constituição de consenso, ela se dá pela capacidade do grupo articular junto aos demais grupos a viabilização e a realização dos seus projetos, através da “colaboração” política.

A capacidade coerciva é o terceiro componente da hegemonia. Segundo Borón (2006, p. 479), “[...] não há hegemonia viável sem uma *esmagadora superioridade no terreno militar*” (grifos nossos). Talvez isso ajude a explicar a atenção constante dos países com a construção de paramentos bélicos e militares, e também o fato de os Estados Unidos, ainda hoje, agregarem sozinhos a mesma capacidade militar que os demais países do mundo juntos, bem como sua persistente guerra contra os que tentam lhe equivaler. Não sem embargo, explica também a “preocupação” norte-americana com o crescimento do poder bélico dos demais países, deslanchando uma série de ataques aos países que ousaram levar tais propósitos a diante.

Recorrendo a Maquiavel, Borón (2006, p. 479) constrói a seguinte analogia:

o príncipe que somente pode apelar, como as raposas, à sua astúcia dificilmente consegue manter-se no poder por muito tempo; mas se equivoca aquele que pensa que, atuando com a força de um leão, garante a sua permanência no poder. [...] Daí que a manhosa manipulação de alianças e coalizões não baste para preservar a hegemonia imperial.

Sem a demonstração da certeza do seu poderio coercivo, não há como um grupo ou país se tornar hegemônico. Mesmo que tal demonstração leve anos para se efetivar. Não obstante, essa dimensão da hegemonia restitui possíveis disjunções entre os flancos político e civil do Estado, demonstrando sua lógica de mutualidade, sempre recíproca, retificando a independência da ideologia ao campo coercivo, como proposto por Bourdieu.

O quarto e último componente da hegemonia é apresentado por Borón (2006, p. 478) como a “[...] verdadeira ‘precondição’ da hegemonia: a superioridade no terreno econômico. [...] Não se pode ser o hegemônico do sistema sem ser, ao mesmo tempo, a potência econômica integradora do conjunto do mercado mundial”.

Essa construção de Borón (2006) sobre a hegemonia parece abarcar com propriedade os ângulos desta questão, desenhando o arcabouço da constituição do Estado pela Sociedade Política, através da coerção (legal e política), e pela Sociedade Civil com o consenso (pela consensualização de um senso transformado em senso comum²⁹, isto é, de conhecimento e credibilidade de todos), como aludido por Gramsci. Ou seja, concebe a hegemonia como um conceito multidimensional que congrega em si “[...] um ‘ajuste entre o poder material, a ideologia e as instituições’ que prevalecem no sistema mundial” (COX, 1986³⁰ *apud* BORÓN, 2006, p. 480). Ou ainda que, “[...] para que uma nação seja hegemônica, requer-se que suas empresas sejam melhores, mais eficientes e competitivas no plano da produção agroindustrial, no comércio internacional e nas finanças mundiais” (WALLERSTEIN, 1984³¹ *apud* BORÓN, 2006, p. 480).

Tal posicionamento demonstra como a hegemonia está incrustada na realidade material na qual são produzidas ideologias, concepções de mundo que sustentam as práticas sociais do homem, com sua existência material, expressando-se nos mais variados espaços da vida, representando as visões de mundo das classes e suas diversas racionalidades (BRANDÃO; DIAS, 2007).

É preciso evidenciar, ainda, que uma grande potência é sempre uma potência hegemônica (GRAMSCI, 2011). Assim,

²⁹ Ressaltamos que o uso do termo aqui não se apresenta como contraposição ao que é habitualmente apresentado como científico, mas sim no sentido do que se constitui como pensamento comum, introjetado e aceito por, se não todos, uma parcela significativa da sociedade. Ou como defendido por Apple, senso comum é a ideologia familiar, comum, diluída no seu cotidiano das pessoas. Caso contrário, não se estabelece.

³⁰ COX, Robert. *Social forces, states and world orders: beyond international relations theory*. In: KEOHANE, Robert O. (Org.). *Neorealism and its critics*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1986.

³¹ WALLERSTEIN, Immanuel. *The politics of the world-economy: The Sates, the moviments and the civilizations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

qualquer classe social que aspire exercer a direção intelectual e moral da sociedade, *deverá disseminar uma ideologia por todo o corpo social e adaptá-la aos diferentes grupos da sociedade*, a exemplo do que fez a igreja católica. Para tanto, tal classe deverá constituir uma organização dos canais de difusão dessa mesma ideologia (MAGRONE, 2006, p. 358, grifos nossos).

Nesse sentido, Brandão e Dias (2007, p. 97) definem hegemonia como “[...] capacidade de uma classe fundamental criar uma concepção de mundo própria, autônoma e realizá-la, de constituir-se em Estado”.

Sob tal perspectiva, a formação dos sujeitos no seio de cada grupo torna-se essencial para a manutenção e vitalidade destes mesmos grupos, dado que são eles que, no exercício das suas funções, estabelecem o vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura. Ressaltamos, portanto, a importância dos movimentos sociais e Sindical educarem seus sujeitos dentro de seus princípios. De igual maneira, evidencia-se o risco que correm esses movimentos se a educação informal ou formal dos seus sujeitos se compuser em dissonância com seus princípios e fundamentos.

Nesse espaço, dá-se a “guerra de posição”, termo usado por Gramsci (2011) para designar o processo de conquista progressiva ou consensual de posições nos espaços da Sociedade Civil e através dela. Tal conquista, ao fortalecer as instituições da Sociedade Civil, possibilitaria a transformação dos grupos dominados em grupo dirigente.

Assim,

ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que *um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz*. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: *faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra*, etc (GRAMSCI, 2011, p. 24, grifos nossos).

Preparar a guerra em tempo de paz parece-nos corresponder à construção de toda arquitetura necessária para a afirmação de um país, ou mesmo de uma classe, como superior, hegemônico, de modo que tal afirmação chegue até mesmo a dispensar a guerra armada e se vença a batalha apenas através da “guerra hegemônica”. Ou que se faça a guerra apenas para provar uma superioridade política, econômica e militar.

Nessa batalha de ideias, de conformação dos corpos, das mentes e dos espaços, na correlação de forças, o Estado utiliza-se de mecanismos e estratégias múltiplos, necessários ao cumprimento de sua função multi-regulatória. Assim, Sociedade Política e Sociedade Civil encontram-se continuamente em unidade e em disputa, e as relações de forças só podem ser pensadas como correlações.

Esse cenário sublinha o Estado como um

[...] organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, *mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”*, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, *equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não é o estreito interesse econômico-corporativo* (GRAMSCI, 2011, p. 41-42, grifos nossos).

O rompimento desse equilíbrio entre as forças não se dá, portanto, por um motivo imediato, mas pelo conjunto de fatores e flutuações de conjuntura. Não obstante, quando a hegemonia da classe dirigente entra em crise, é

[...] porque a classe dirigente fracassou em algum empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2011, p. 60).

A travessia da passividade política, à qual Gramsci se refere, para a ação – como força de mudança – pode refletir-se tanto na organização de partidos quanto na de movimentos sociais legítimos e/ou sindicais. São a confluência e a coerência de pensamentos e demandas que levam os sujeitos a se unirem em movimentos. É o antagonismo ou a contradição que os leva a se enfrentarem, na luta, que não necessariamente é armada. Aliás, hoje, ela é muito mais simbólica e ideológica.

Podemos recorrer à *lei das proporções definidas* de Pantaleoni (1931)³², usada por Gramsci (2011) para explicar como um movimento de opiniões se torna um partido, para também, metaforicamente, explicar a necessidade de equilíbrio entre as forças na sociedade. Essa lei define que

os corpos só se combinam quimicamente em proporções definidas, e cada quantidade de um elemento que supere a quantidade exigida para uma combinação com outros elementos, presentes em quantidades definidas, permanece livre; se a quantidade de um elemento é deficitária em relação à quantidade de outros elementos presentes, a combinação só se verifica na medida em que é suficiente a quantidade do elemento que está presente em quantidade menor do que os outros (PANTALEONI, 1931 apud GRAMSCI, 2010, p. 84, grifos nossos).

Por enlace a tal proposição, podemos perceber a função e a importância de cada elemento na composição das correlações de forças para o equilíbrio social. A deficiência ou falta de um elemento, não apenas quantitativa, mas também qualitativamente, coloca em risco a combinação necessária ao equilíbrio de tais forças. Esse risco refere-se tanto à quebra do consenso em torno da hegemonia estabelecida e, portanto, reconhecida como legítima, quanto à manutenção dessa hegemonia por tempos.

Como analisado pelo filósofo italiano, cada sistema tem sua lei das proporções definida, e o seu controle tende a produzir equilíbrio e, quando não, desequilíbrios que, se não forem oportunamente corrigidos, podem se tornar em si mesmos catastróficos, já que podem gerar elementos de dissolução.

Nesse contexto, sublinhamos a função multi-reguladora do Estado, na sua tarefa contínua de orientação e controle definindo regras, acompanhando o uso e o desenvolvimento dessas regras, identificando a necessidade de ajustes, (re)criando outras regras, implementando-as e partindo novamente para o controle. Uma função multifuncional, cíclica, que não corresponde a uma linearidade organizada para manter-se em funcionamento contínuo, mesmo quando precisa ser reajustada, de modo a garantir a sustentabilidade do sistema do capital.

As reflexões apresentadas até aqui, neste trabalho, demarcam a constituição das esferas política e civil do Estado – separadas apenas didaticamente e não organicamente – em contraposição às teorias de orientação liberal.

³² PANTALEONI, Maffeo. *Principii di economia pura*. 1931 (referência incompleta na obra).

Essa desvinculação da Sociedade Civil do seu papel no âmbito do Estado, feita por muitos, na perspectiva de Magrone (2006), no Brasil, foi consequência de três fatores interdependentes. O primeiro é de ordem histórica e encontra-se alocado na constituição histórica do País: aqui, os direitos e o desenvolvimento social e econômico se fizeram à margem do político³³. Tal processo desencadeou a “despolitização” da Sociedade Civil, que passou a se organizar em torno de temáticas particularistas de alcance imediato descoladas da construção de um projeto ético-político de interesse geral da sociedade, como o fazem, ainda hoje, muitos movimentos sociais e os sindicais.

O aparecimento de tais grupos particularistas, na visão desse autor (2006, p. 364), impôs novas demandas sociais ao Estado fragilizando sua capacidade de atendimento de tais demandas e sua função multi-reguladora:

no limite, assistir-se-á a um flagrante desencontro entre a velha forma das instituições políticas (eivadas de práticas estruturais viciadas, típicas de fases anteriores da vida societal) e as condições necessárias para elas conseguirem receber, traduzir e processar todas as demandas do complexo processo de diferenciação social derivado da modernização. Com isso o estado foi enfraquecendo o seu papel de agente estimulador das condições para afirmação de uma comunidade política. Como resultado de nossa “modernização conservadora”, a sociedade civil desencontrou-se da política e deixou livre curso para os grandes interesses corporativos colonizarem o poder público (MAGRONE, 2006, p. 364).

Nesse caso, esquivava-se Magrone (2006) de realizar uma leitura mais ampla sobre o sucedâneo “(contra-)reformista” brasileiro, que alastrou medidas privatistas, focalizadoras e desconcentradoras pela estrutura estatal. Entender o “recuo” do Estado na adoção e desenvolvimento de políticas públicas, especialmente as que se arranjam no espectro social, como consequência naturalizada de um processo contra-hegemônico da Sociedade Civil, fragiliza e parcializa a análise.

A crítica que tecemos às demandas particularistas que fundam os movimentos sociais e a alguns posicionamentos dos movimentos sindicais, especialmente nas décadas de 1980, 1990 e na atual, não se dá em torno da possível “sobrecarga” de demandas que eles possam gerar ao Estado. Ela recorre ao entendimento de que é o sistema sociometabólico do capital que organiza atualmente a sociedade, que gera e insufla as demandas postas por tais movimentos e que, portanto, apenas serão enfrentadas no momento em que se arrostar a

³³ Tal posicionamento é defendido, também, por Carvalho (2008).

organização desse sistema. Senão, serão lutas com vitórias pouco significativas – porque alcançarão apenas a aparência do fenômeno – no que tange à construção de uma sociedade justa social, econômica, cultural e politicamente.

Outro fator que corrobora a disjunção entre Estado e Sociedade Civil, no Brasil, ainda segundo Magrone (2006, p. 365), seria a falência dos institutos clássicos da política, em decorrência do processo de globalização, dado que

a circulação de informações em “tempo real” e o poder das estruturas midiáticas de definir a configuração do cotidiano praticamente cancelaram as possibilidades de organizar consensos a partir das instituições tradicionais e da capacidade cidadã de refletir, planejar e produzir cenários razoáveis de futuro.

Essa assunção das mídias ao papel de grande construtora de hegemonias é um dos principais desafios a serem enfrentados, quando se pensa na eliminação do atual sistema do capital. Graças ao desenvolvimento tecnológico e simbólico alcançado por elas, na atualidade, seu poder de construir consenso em torno de ideias atingiu um patamar que, talvez, nesse início do século XXI, fuja ao controle de qualquer empresa, governo ou movimento. Essa dificuldade se instaura, principalmente, porque para se construir outros consensos é preciso romper com as facilidades e as ilusões criadas em torno do que elas propagam, isto é, incorporar essa alternativa e superá-la, fazendo erigir outra que seja mais interessante e viável ao ponto de vista da sociedade, como ensinou Marx.

Nesse sentido, Mészáros (2011) acentua as razões pelas quais esse sistema agrada a tantas pessoas ao mesmo tempo: encobrendo-lhes os olhos, cria a ilusão e a satisfação do consumo, da vida feliz pelo ter, da realização pessoal e profissional na corrida desmedida pela aquisição e domínio de bens e serviços.

Por fim, o terceiro fator apontado por Magrone (2006), para esse processo, é de ordem conjuntural: a “extraordinária frustração coletiva” com a alternativa política eleita como referência ético-moralizadora da política nacional: o governo do Partido dos Trabalhadores alcançando o centro do poder governacional brasileiro não respondeu às premissas que moveram seus representativos.

Magrone (2006, p. 366) conclui que o arrefecimento desses três fatores pode levar “ao pior dos mundos possíveis”, porque se cada interesse particular conceber-se como portador da legitimidade necessária para fazer valer sua vontade, entraríamos num clima de competição selvagem – “a guerra de todos contra todos” – pois haveria “[...] ausência de uma

instância que reunisse condições de constranger os interesses conflitantes a fazer parte de uma comunidade política, ou seja, ‘sem Estado não pode haver hegemonia’”. E sem hegemonia não há controle social.

Partindo dessas considerações realizadas por Magrone (2006) e buscando estabelecer bases que atestem a vinculação da Sociedade Civil ao âmbito do Estado, recorreremos aos conceitos gramscianos de “revolução passiva” e “transformismo molecular e coletivo”, desenvolvidos por este filósofo ao analisar as mudanças históricas ocorridas nos séculos XIX e XX, buscando entender, em especial, a conjuntura que levou à revolução e à constituição da burguesia.

À revolução passiva, Gramsci (2002) nomeou os micro-processos que ocorrem na realidade e que modificam progressivamente a composição das forças, gerando outras matrizes para novas modificações. Essa forma silenciosa e lenta de superação de uma ordem por outra se explica pelas características das condições de determinada formação social, como foi o caso do Risorgimento³⁴, na Itália.

Ao conceito de transformismo, Gramsci vinculou duas formas distintas. A molecular refere-se ao movimento cooptativo que as forças dominantes operam sobre os líderes (intelectuais orgânicos) das forças e movimentos oponentes, via iniciativas individuais, moleculares, privadas. Isto é, os indivíduos são atraídos para o centro do poder estatal ou privado, enfraquecendo o espaço de contestação onde ele atuava. Assim, a transformação molecular opera negativamente sobre as forças oponentes, desarticulando-as e desmobilizando-as. Retomando o ensinamento do General De Cristoforis, citado por Gramsci (2010), é a dissolução da massa orgânica que destrói o exército inimigo.

A assunção de dirigentes sindicais e de movimentos sociais a cargos políticos, nos dois mandatos do Presidente Lula, é um exemplo dessa cooptação individual. O sujeito abandona a causa dos movimentos para se tornar representante legal do Estado³⁵.

Por outro lado, mas sob as mesmas condições, o transformismo coletivo age preservando as forças oponentes na arena da disputa política sem aniquilá-las, mas, por conseguinte, anula sua capacidade ou seu caráter contra-hegemônico. Contudo, essa ação pode desencadear no âmbito do grupo operações econômicas, sociais, ideológicas e políticas

³⁴ Processo de formação das condições e das relações internacionais que permitiram a unificação da Itália em um país.

³⁵ No governo Lula, sindicalistas como Luiz Marinho, Luiz Gushiken, Ricardo Berzoini e Jaques Wagner ocuparam cargos no primeiro escalão do governo (PICHONELLI, 2013).

que venham a viabilizar uma revolução passiva, ao redefinir outras formas de ação e pensamento. Ou lembrando-nos de Adorno e Horkheimer (2006), ou do próprio Marx, todo movimento carrega seu próprio germe da contradição e da mudança.

Dessa forma, podemos empreender que tanto a noção de revolução passiva quanto a de transformismo, em Gramsci (2002), tem caráter político e interligam a Sociedade Civil intrinsecamente ao Estado, congregando forças, mecanismos e aparelhos diversos para a construção de consenso em torno da hegemonia de um grupo, e também hospedando outras forças, mecanismos e aparelhos capazes de ensejar contramovimentos.

Constituindo-se em espaços de luta ético-econômica-política e, portanto, arregimentando suas causas singulares a partir da “questão-primeira”, a eliminação do sistema do capital em favor do sistema sociometabólico do trabalho, os movimentos sociais e sindicais representam essa perspectiva de levante contra o que está instituído como verdade, criando possibilidades de oposição, negação e superação pela apresentação de outras possibilidades, apresentando independência ao que negam, como defendido por Mészáros (2011).

Assim, apresentam-se como legítimos sujeitos dessa mudança. A vontade coletiva que demandam reúne força para a superação da realidade, para responder com alternativas concretas ao que está posto, a construir e instituir contra-hegemonias, desde que umbilicalmente ligados à defesa dos direitos dos trabalhadores e das classes populares.

Arregimentando concepções próprias de mundo a favor do trabalhador e, por conseguinte das classes populares, os movimentos sociais e sindicais serão capazes de, se não abolir, mas, no mínimo, se contrapor à hegemonia instituída pelo sistema do capital, apresentando novas racionalidades que consigam consensuar-se, pelo menos nos seus campos – onde os seus sujeitos adquirem consciência e fortalecem-se para a luta –, configurando-se como elementos de transformação social.

No entanto, temos lido na História do Brasil que, paulatinamente, os mecanismos multi-regulatórios desenvolvidos pelo Estado para garantia da produção, vivificação, expansão e reprodução do capital, têm ganhado força significativa e alcançado patamares, antes inimagináveis, inclusive no interior dos próprios movimentos contraregulatórios. Tal conjuntura aponta para um processo de transformismo molecular e coletivo em franca expansão.

2.3 Estado multi-regulador: “captura” das subjetividades e “cooptação” dos movimentos como estratégia para a acumulação flexível do capital

Como vimos afirmando, o sistema do capital desenvolve constantemente processos para a recuperação e manutenção da sua capacidade de produzir mais valia do trabalho livre. Como apontaram Althusser (1985), por meio de sua teoria dos os Aparelhos Ideológicos do Estado; Marx com sua Crítica à Economia Política (2008); Marx e Engels com a Ideologia Alemã (2002); Gramsci (2010) com suas Notas Sobre o Estado e a Política e Mészáros (2011) com seus estudos sobre as relações entre o Estado e o sistema do capital, o Estado é um agente legítimo de defesa das classes dominantes, onde se articulam e se forma a unidade necessária para a reprodução e domínio do capital, em todas as áreas da sociedade.

Para entendermos os mecanismos e estratégias multi-regulatórios que esse Estado desenvolve, no cumprimento de suas funções, para a “captura” da subjetividade dos seus sujeitos e a “cooptação” dos movimentos sociais e dos movimentos sindicais, nesta seção abrimos uma discussão sobre temas que, por algum tempo, estiveram desvincilhados dos estudos no campo das Ciências Políticas, da Sociologia, dentre outras, por se acreditar que eles se encontravam fechados ao universalismo purista da Psicologia.

2.3.1 Subjetividade: do individualismo à unidade entre o coletivo e o ser

Historicamente, o termo subjetividade esteve elencado no quadro fenomenológico da produção teórico-acadêmica. Nessa instância, ele apresenta-se como estrutura que filtra e individualiza o pensar e agir do sujeito, deslocado dos processos vividos, como uma apreensão idealizada do mundo no eu. Pensada nesse campo, a subjetividade é dotada de liberdade, é individualizada, desadesivada do contexto em que o sujeito vive. Criada independente, absoluta, retorna ao mundo externo apenas para preencher-se, estruturar-se (GALLO, 2009).

Aita e Facci (2011, p. 34) também analisam que a subjetividade foi, e ainda é, compreendida por alguns grupos, desvinculada das condições históricas, a partir de ocorrências universalistas, “[...] pautadas, muitas vezes, apenas na maturação biológica, não dando conta de explicar o homem concreto, síntese das relações sociais, como propõe uma visão marxista”.

Atualmente, filiados à Psicologia Social, os estudos sobre subjetividade transpõem a dimensão idealista, transitando pela vertente sócio-histórica, que busca “[...] uma Psicologia comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 7). Assim, a compreensão sobre a subjetividade – característica intrínseca do homem – atravessa o mundo da pseudoconcreticidade e se opõe a ele, assentando-se em um mundo concreto e histórico, capaz de dissolver as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal. Um mundo onde a realidade é produzida pelos homens nas suas múltiplas e infinitas relações, o mundo da práxis humana (KOSIK, 2002). Nesse contexto, o mundo real não é

[...] um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos do homem social*, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (KOSIK, 2002, p. 23, grifos do autor).

As ações e representações produzidas nesse mundo real são constructos compreensivos sobre a realidade, que se redesenham na consciência do sujeito, compondo sua subjetividade. Trata-se, portanto, não de uma construção independente, livre, mas de algo tecido no seio da vida material humana. É a incorporação singular do homem coletivo no sujeito e a influência mediatizada do sujeito singular no homem coletivo (GRAMSCI, 2011).

No âmbito dos movimentos sociais e sindicais, tais ações e representações ganham contornos ainda mais delineados, dado que a participação dos sujeitos nesses movimentos tem um caráter educativo configurado em dimensões da organização e da cultura política (GOHN, 2005). Sob tais preceitos, programas e projetos educacionais formais ou não dos/para os sujeitos desses movimentos devem ter como balizadores de seus fundamentos e ações os princípios de tais movimentos. Tal afirmação, é claro, ganha caráter de verdade, somente, e tão somente, quando pensamos em programas e projetos que não tenham como finalidade a “captura” da subjetividade dos sujeitos para a “cooptação” desses movimentos. Que sejam constituídos de bases teórico-práticas que potencializem as ações dos sujeitos no mundo, através da apropriação crítica do conhecimento socialmente produzido.

Sob esse intento, o termo subjetividade dialetiza-se, ultrapassando teorias dualizadas de separação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, onde esse se forma

eminentemente no campo da abstração, através do método do pensamento que, como definido por Kosik (2002, p. 36-37),

[...] é um movimento que *atua nos conceitos, no elemento da abstração*. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); *é um movimento no pensamento e do pensamento*. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade (grifos nossos).

Pela vertente dialética, a subjetividade forma-se na unidade dos mundos objetivo e subjetivo, com esses mundos referenciando-se, incluindo-se, sem, contudo, perder suas características intrínsecas, ou alguma delas se sobrepôr às da outra, ou seja, em múltiplas determinações, em uma totalidade concreta. E, como consideram Aita e Facci (2011, p. 43),

compreender a subjetividade com base nessa lógica significa que *não se pode partir nem do mundo interno do indivíduo nem do mundo externo*. É por essa via que a análise supera a lógica formal e encaminha para o entendimento da *unidade dialética entre indivíduo e sociedade* (grifos nossos).

Em tal perspectiva, não se tem um indivíduo que é empírico, mas concreto, que se constitui pelas relações que mantém com o outro e a natureza, através do seu trabalho, dado que

a essência humana não é abstrata e nem algo interior de cada indivíduo isolado, mas consiste no conjunto de relações sociais. Dessa forma, não é universal e desligada de existência, e sim, fundamentalmente, *um produto das relações sociais de produção*, uma essência construída tomando-se por base uma existência prática (AITA; FACCI, 2011, p. 43, grifos nossos).

Assim, apreendemos a constituição da subjetividade a partir das relações produzidas pelo homem no mundo externo, material, concreto, pelas relações que ele estabelece com a natureza e com os outros homens, já que “cada geração começa a sua vida em um mundo constituído de significados e de objetos construídos pelas gerações anteriores e

se apropria dessas objetivações por meio do trabalho”, como analisam Aita e Facci (2011, p. 35), a partir dos estudos de Leontiev³⁶.

Ao sorver-se dessa e nessa realidade, o homem vai individualizando as coletas da vida material, criando contornos próprios, redefinindo-as, subjetivando-as. Ao mesmo tempo, constrói-se como sujeito de um ou mais grupos, com os quais se identifica e onde se situa. Marca-se e é marcado, mesmo com sua singularidade, por uma classe a qual lhe oferta as vivências e experiências como sujeito social, e na qual deixa suas contribuições como homem. Incorpora-se singularmente como sujeito coletivo, antes já construído com sua colaboração (GRAMSCI, 2011).

Vigotsky³⁷ (1988 *apud* AITA; FACCI, 2011, p. 36) ao estudar o desenvolvimento da linguagem humana – ao contrário do que muitos leituristas desse autor defendem –, apontou dois processos distintos do desenvolvimento humano: um biológico e outro histórico que, ontologicamente, não se separam, sendo que

[...] toda função psicológica superior aparece em dois planos: o primeiro de característica intersíquica (nas atividades coletivas e sociais), para depois tornar-se intrapsíquica (com propriedades internas do pensamento), ou seja, aparece no plano externo e é internalizada.

Dessa forma, também para Vigotsky³⁸ (1988 *apud* AITA; FACCI, 2011), as atividades coletivas materiais e sociais se constituem em fonte da formação do pensamento humano, tal como para Marx, que asseverava que a essência humana é formada pelas relações que o sujeito estabelece com o outro e a natureza, através do trabalho, transformando-os e transformando-se. Na sua VI Tese sobre Feuerbach, Marx (MARX; ENGELS, 2002, p. 101) escreve: “Feuerbach converte a essência religiosa em essência humana. Mas *a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado*. Na sua realidade, *ela é o conjunto das relações sociais*” (grifos nossos). Ao colocar a essência do homem como produto das relações sociais, Marx a desloca do campo das ideias para fixá-la no campo da materialidade, onde os sujeitos se relacionam. Isto é, “[...] o homem só se torna homem ao apropriar-se do mundo, e a constituição da sua subjetividade caminha desse ir e vir do mundo interno para o

³⁶ LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

³⁷ VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; VIGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

³⁸ Idem, *ibidem*.

mundo externo, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade” (AITA; FACCI, 2011, p. 35).

Martins (2010, p. 8) analisa que

a compreensão da personalidade exige a compreensão da natureza essencial do homem. Determina a compreensão do movimento de seu desenvolvimento, que tem em sua base a atividade objetivada, isto é, o trabalho social. Ao produzir os seus meios de existência o homem se produz a si mesmo, dado determinante da seguinte constatação: *nenhum homem, por mais vasta que seja sua atividade, pode produzir individualmente tais meios e, conseqüentemente, a si próprio* (grifos nossos).

Negar essa essência objetiva da subjetividade seria, na visão da autora (2010, p. 8), uma veneração à substância subjetiva fetichizada da sociedade burguesa, ao passo que “[...] o tratamento dispensado à personalidade humana em sua essencialidade concreta determina a análise da dimensão ontológica do trabalho social”.

Portanto, as subjetividades vão formando-se no movimento de internalização do trabalho social pelo sujeito, quando ele produz e se apropria da cultura e dos mediadores culturais, o que não se dá de maneira passiva, linear, receptora, visto que

a atividade mental humana sintetiza uma série de estruturas que não se encontram apoiadas em si mesmas, que não se instituem endogenamente, mas sim, por meio de auxílios externos, isto é, por meio dos processos requeridos na atividade social do sujeito. Por essa via se estrutura a mais complexa qualidade humana, representada pela consciência; dado que nos permite afirmar: *a atividade engendra o desenvolvimento da consciência e essa, por sua vez, a orienta e regula* (MARTINS, 2010, p. 9, grifos nossos).

Nesse processo, a transmissão de conhecimentos e de comunicação torna-se essencial, pois sem ela seria impossível a continuidade do processo histórico, visto que as gerações seguintes não teriam acesso ao desenvolvimento histórico-cultural da humanidade (AITA; FACCI, 2011).

Entendendo, portanto, que a constituição da subjetividade é um processo único para cada sujeito, e acontece à medida que este “[...] internaliza, subjetiva as relações sociais que são externas a ele [mas que se constituíram, também, por sua ação], num processo dialético entre o interno e o externo” (AITA; FACCI, 2011, p. 43-44), é preciso sublinhar que, em um contexto sócio-histórico-cultural marcado pelas determinações do sistema do capital, a constituição da subjetividade humana é também marcada pelas características desse mundo material capitalista, já que

são as relações sociais de produção que promovem o desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos. A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais (AITA; FACCI, 2011, p. 39, grifos nossos).

Ou seja, é preciso considerar que, pertencendo a uma sociedade orientada pelo sistema do capital, as particularidades dessa sociedade condicionam a construção da subjetividade de cada sujeito.

A subjetividade apresenta-se, então, como a singularização do social pelo sujeito, e, em cada tempo e espaço, sujeitos e grupos vão constituindo-se de formas diferentes, variadas, com peculiaridades próprias, mas também com muitos aspectos de cunho mais geral, pois vivenciam se não as mesmas realidades, outras muito próximas ou similares. Constituem-se assim a subjetividade do homem e a sociedade.

Partindo dessas premissas, podemos afirmar que a construção e o desenvolvimento da subjetividade estão intimamente ligados à base material, através de um processo que não se configura como uma simples reprodução do mundo externo. A construção das lentes pelas quais o homem vê o mundo se dá a partir das suas formas concretas de vida. São construídas na existência material dos sujeitos, a partir de sua relação com a natureza e com o outro, isto é, através de seu trabalho.

Essas formas de produzir e pensar o mundo, circunferenciadas pela vida social e abauladas pelas características pessoais, é o que denominamos subjetividade. Cada sujeito vive e percebe o mundo a partir do âmago das relações sociais que estabelece com seus pares, de uma forma diferenciada que lhe é própria, singular. Assim, o homem é uno e coletivo; apresenta-se como resultado das múltiplas influências e possibilidades que recebe e troca com os seus pares e com o mundo. Tece um modo de vida determinado pelas condições materiais de existência, mas também imprime nesse modo o que lhe é pessoal, singular. Seu modo de ser constructo incide sobre esse mesmo mundo. Ele é unidade e particularidade ao mesmo tempo, pois a unidade não dissolve as características intrínsecas de suas partes. Ao se darem em unidade, essas particularidades, ao mesmo tempo em que se reforçam, unem-se e dão sustentação ao todo que é sempre diferente das partes.

A subjetividade humana, neste trabalho, é representada, portanto, pela junção indissociável do “corpo” e da “mente” – psiquismo humano –, constituindo a individualidade

social dos indivíduos. O psiquismo humano, segundo a primeira elaboração teórica de Freud, no início do século XX, é formado pelo inconsciente, pré-consciente e consciente³⁹ (ALVES, 2011; BOOK. GONÇALVES, 2009 ; ORLANDI, 2012; BRANDÃO, 2012; AITA; FACCI, 2011; ALVES, 2010; NOGUEIRA, 2001; SILVA, 2005)⁴⁰.

“A consciência, a pré-consciência e o inconsciente dizem respeito a modos de operação do psiquismo humano e formas de relações sociais de ordem simbólica diante do mundo exterior” (ALVES, 2011, p. 133). Nesse contexto, entendemos que essas instâncias do

[...] psiquismo humano *não são meras estruturas instintivas do indivíduo*, como poderia supor o freudismo vulgar. *Existe uma dialética entre a natureza e a civilização, uma dinâmica biológica e, ao mesmo tempo, histórica* que constitui a anatomia da personalidade humana. As categorias freudianas dizem respeito menos à natureza pura (pelo que poderíamos acusá-la de “biologismo”) e mais a uma segunda natureza, uma história cristalizada⁴¹ (ALVES, 2011, p. 132, grifos nossos).

De tal forma, podemos afirmar que essas instâncias possuem caráter intrinsecamente histórico, não se constituindo como substâncias, coisas, ou mesmo lugares. Elas são formadas por “conteúdos”, entretanto, não são esses conteúdos que os definem, mas sim o modo segundo o qual tais instâncias operam, impondo a esses conteúdos uma determinada forma (GARCIA-ROZA, 2004⁴² *apud* ALVES, 2011).

Alves (2011, p. 134) apóia-se em Bloch (2005⁴³) para afirmar que o inconsciente é “[...] o ‘não-mais-consciente’, isto é, aquilo que caiu numa ‘camada profunda’ da psique, ficando depositado, [...] numa espécie de ‘paisagem lunar da perda cerebral’ passando a representar o resto esquecido da psique (e que nem por isso é menos importante)”. Com isso, supera-se a ideia do inconsciente como o inverso da consciência, ou uma “supraconsciência” ou “sub-consciência”, algo que encontra-se acima ou para além da consciência. O inconsciente é “[...] uma instância a que a consciência já não tem acesso, mas que se revela a ela através do sonho, dos lapsos, dos jogos de palavras, dos atos falhos, etc” (ROUDINESCO;

³⁹ Posteriormente, Freud passou a denominar três instâncias: id, ego e superego.

⁴⁰ Não é pretensão deste trabalho abrir um amplo leque de discussão sobre as teorias que tratam do psiquismo humano, nem mesmo a freudiana. Buscamos apenas registrar alguns elementos que possam colaborar na apreensão dos mecanismos de “captura” da subjetividade do trabalho vivo pelo sistema sociometabólico do capital.

⁴¹ O significado de cristalizada não se refere a algo estável, imutável, ao contrário, parte da concepção de que a História tem influências sobre o indivíduo, mas este tem a capacidade de operar sobre essa História, sendo esse um processo essencialmente dialético.

⁴² GARCIA-ROZA. L.A. **Freud e o inconsciente**. São Paulo: Zahar, 2004.

⁴³ BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PLON, 1998⁴⁴ *apud* ALVES, 2011, p. 135). Fundamentando-se na análise da práxis social de Lukács (1978⁴⁵), Alves (2011, p. 137) avalia que

[...] o inconsciente é uma categoria ontogenética do homem com um conteúdo radicalmente histórico. A instância do inconsciente surge da luta do homem contra a escassez e da luta pela existência do animal homem pelo trabalho, que tem lugar num mundo hostil.

Por contingências de sobrevivência, o indivíduo é levado a agir sem a clara consciência de seus atos, o que lhe possibilita conhecer apenas uma parte mínima das circunstâncias produzidas e vividas. Essa é uma condição sócio-ontológica da práxis social, na interpretação lukasiana, o fato de fundo que constitui o fundamento ontogenético do inconsciente humano, isto é, a “incognoscibilidade do conjunto das circunstâncias”, que não se esvai mesmo com o desenvolvimento civilizatório e o aperfeiçoamento da atividade do trabalho (ALVES, 2011).

Salienta Alves (2011, p. 138) que,

em sua dimensão filogenética, o inconsciente se constitui pelo “desconhecido”. É nas circunstâncias de uma sociedade de classe e sociedade mercantil complexa *que o inconsciente se interverte na instância mental do “estranhamento” ou do “objeto” que se tornou coisa [...]. O “desconhecido” se interverte naquilo que é levado a “ignorar”*. Desse modo, pode-se dizer que é o inconsciente que constitui, no plano da subjetivação, as formas-fetice (grifos do autor e nossos).

O deslocamento do inconsciente do fronte do desconhecido para o do estranhamento, ou do que se ignora, não se atém a um simples processo de esquecimento. Antes, reflete o trabalho consensualizador da ideologia em torno do que se deve reconhecer ou não como legítimo, próprio, possível e aceitável. Leva, portanto, as marcas da ação ideológica do grupo hegemônico.

Como vimos afirmando neste trabalho, o Estado desenvolve mecanismos de multi-regulação sobre a sociedade de maneira a conformá-la aos projetos determinados pelo capital para a sua (re)produção. Dentre os vários mecanismos e estratégias postos em ação, especialmente após a década de 1970, a “captura” da subjetividade dos sujeitos e a “cooptação” de movimentos têm se firmado como estratégias potenciais a tal propósito:

⁴⁴ ROUDINESCO, E.; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

⁴⁵ LUKÁCS, G. As bases ontológicas da atividade e do pensamento do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria e Editora das Ciências Humanas, 1978.

refazer-se e consensualizar novos projetos para a produção de excedente da mais valia, desenvolvendo processos de acumulação flexível, no mundo do trabalho.

Por outro lado, é, também, pela característica material da construção da subjetividade que muitos grupos têm conseguido se mobilizar contra tais processos multi-regulatórios impetrados pelo Estado, organizando-se em movimentos de defesa dos seus interesses, nem sempre se entendendo como classe, como acontece com os chamados “novos” movimentos sociais, mas, invariavelmente, demonstrando que, no âmago das lutas, o que encontra-se em disputa é controle hegemônico – e, portanto, social, político, econômico e ideológico – da sociedade por classes que são ou querem tornar-se hegemônicas.

No âmbito dessas disputas, formas de luta vão sendo tecidas contra ou a favor, ora de uma classe ora de outra. É também pela constante busca para tornar-se hegemônico que movimentos sociais e sindicais, em determinados momentos, defendem os trabalhadores e, em outros, apóiam a classe patronal, mostrando que a História continua em processo.

No que se refere especialmente a “cooptação” dos movimentos, temos reconhecido no campo desses um gradual processo de transformismo tanto molecular quanto coletivo (GRAMSCI, 2002).

Além da “cooptação” das lideranças dos movimentos, atraindo-os para ocuparem cargos na burocracia do Estado, está em desenvolvimento um silencioso processo de transformismo coletivo, anulando ou controlando as forças e possibilidades de se descarrilarem ações contra-hegemônicas por parte desses grupos e movimentos. Abrindo para a realização de parcerias e ações de colaboração e entendimento mútuo com o setor empresarial, como se a relação capital/trabalho não fosse, em sua essência, antagônica, tudo é realizado sob a aura da democracia e dos direitos sociais dos trabalhadores brasileiros.

2.3.2 O processo de acumulação flexível e suas implicações na (re)-(des)construção e “captura” da subjetividade dos sujeitos

As transformações sócio-históricas derivadas da crise do capital, nos anos 1970, configuraram-se de maneiras distintas na sociedade. No que tange ao mundo do trabalho, a sobreacumulação de mercadorias, a intensificação da concorrência internacional e a mundialização do capital determinaram a reestruturação produtiva capitalista.

Se no começo do séc. XX, o Fordismo⁴⁶ imprimiu uma nova racionalidade para a produção capitalista, por meio de inovações técnicas e organizacionais da produção, marcadas pela semi-automatização, linhas de montagem e produção em massa, a crise no final desse mesmo século – relacionada, fundamentalmente, à crise da estrutura do capital – exigiu a re(invenção) de uma racionalidade que recuperasse o ciclo reprodutivo e mantivesse o consenso em torno da hegemonia da classe dominante⁴⁷. Era preciso reinventar os processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, extirpando as barreiras postas à exploração e intensificação da precarização do trabalho vivo, nos anos de 1970.

Fomentando esse processo, as derrotas históricas da classe trabalhadora ocorridas sob a conjuntura dos anos 1970-1980, a chegada de Thatcher (Grã-Bretanha) e Reagan (EUA) e suas políticas de desregulamentação da concorrência, liberação comercial, a adoção de políticas antissindicais, a queda do Muro de Berlim, a queda da URSS, dentre outros fatos, contribuíram para que uma nova reestruturação produtiva fosse erigida como “[...] resultado histórico-social da luta de classes e da série de derrotas das instituições defensivas do trabalho no campo econômico, político e ideológico [...]” (ALVES, 2011, p. 20).

No contexto brasileiro, sob a lógica do ciclo longo de mais-valia relativa, um novo movimento político de direita era criado, tomando para si os discursos que sustentavam as lutas dos trabalhadores: a Nova Direita, de matiz neoliberal, com a função predominante de redefinir as bases do processo de acumulação capitalista.

No campo da produção, acompanhando o processo mundial de produção, as empresas brasileiras adotaram os princípios e as regras do Sistema Toyota, modelo que substituiu o Fordismo por superação e incorporação, fomentando a flexibilidade na utilização do capital e do trabalho, objetivando a redução máxima dos custos, da ociosidade dos meios

⁴⁶ Gramsci (2007, p. 241) analisou que tanto o fordismo como o americanismo resultaram “[...] da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que *os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática*: esses problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum*” (grifos nossos e do autor).

⁴⁷ Após um ciclo ascendente de mais de 25 anos, o modelo fordista de desenvolvimento econômico e social sustentado entrou em crise “[...] pelo esgotamento do padrão de industrialização, com o enfraquecimento da capacidade dinâmica do progresso técnico e a saturação dos mercados internacionalizados, dando assim lugar a uma pronunciada instabilidade econômica mundial com tendência à estagnação, inflação e desemprego. Essas dificuldades econômicas foram agravadas pela brusca elevação do preço do petróleo decidida pelo cartel da OPEP [Organização dos Países Exportadores de Petróleo] no final de 1973, que provocou um encarecimento brutal dos produtos e como consequência acelerou ainda mais a inflação” (BUSNELLO, 2000, p. 14).

de produção e dos riscos determinados pela instabilidade e manutenção dos mercados (BUSNELLO, 2000). Constituiu-se, nesse espaço

[...] um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que se acirra a partir de meados da década de 1960, compondo uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho (ALVES, 2011, p. 13).

O acirramento do processo flexibilizador impetrado pelo Sistema Toyota, que foi o grande trunfo do sistema do capital para reestruturar a produção, nas décadas finais do século XX, na opinião de muitos autores, apresenta-se como a “novidade” reformuladora do sistema produtivo naquele momento. Entretanto, analisando a trajetória histórica do capital, Alves (2011) adverte sobre a aparente novidade atribuída ao processo de acumulação flexível do capital, pós-crise 1970. Tomado o sentido da palavra “flexibilizar” como abrandar leis ou regras a uma nova conjuntura, Alves (2011, p. 14), a partir da teoria marxiana, registra que

[...] uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é *estar sempre procurando “flexibilizar” as condições de produção, principalmente da força de trabalho*. Um dos traços ontológicos do capital tem sido a sua notável capacidade em “desmanchar tudo que é sólido”, revolucionar de modo constante as condições de produção; *pôr – e repor – novos patamares de mobilidade do processo de valorização dos seus aspectos*. Portanto, *a produção capitalista é, em si, acumulação flexível de valor*, que surge ainda em seus primórdios, quando o capital instaura o trabalho assalariado, promovendo a despossessão do trabalhador assalariado das condições de vida, a separação do trabalhador de seus meios de produção [...] (grifos nossos).

Portanto, a novidade da reestruturação pós-1970 não está na flexibilização da produção, mas sim nos meios utilizados para tal finalidade: as novas formas organizacionais (just-in-time, kanban, etc) e a subcontratação de produtos e serviços, desenvolvidos pelo sistema japonês de produção, que acirrou a competição internacional na disputa por mercados.

Sob tal perspectiva, o sistema do capital mantém como característica intrínseca a flexibilidade, dado que está sempre a reestruturar seus modos de produção, acumulação e consumo, como meio de superar suas crises. E, ao impor a acumulação flexível, como padrão de desenvolvimento, ele expõe, de certo modo,

[...] *o em-si flexível do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado*: por um lado, a sua precarização (e desqualificação) contínua (e incessante),

por outro lado, as novas especializações (e qualificações) de segmentos da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2011, p. 14, grifo nosso).

Vale registrar que, ao contrário do que comumente se propaga, o Fordismo não se constituía através de uma acumulação rígida, dado que aumentou os poderes de flexibilidade e mobilidade do capital, além do que, o “Fordismo puro” apresenta muitas aproximações com o Sistema de Produção Toyota. Além disso, é característica histórico-ontológica da produção capitalista estar sempre procurando “flexibilizar” as condições de produção e de trabalho (ALVES, 2011).

Mantendo o “em-si flexível”, mas superando alguns preceitos do Fordismo, o sistema do capital, por meio de novas regras para a acumulação flexível, inseriu novos setores de produção, reformulou o fornecimento de serviços financeiros, criou novos mercados consumidores, inovou as relações comerciais, o uso das tecnologias e as formas de organizar e gerir empresas e flexibilizou os direitos trabalhistas (ALVES, 2011).

Pode-se, então, considerar a acumulação flexível, que surgiu em meados da década de 1970, não uma “ruptura” com o padrão de desenvolvimento capitalista passado, mas *uma reposição de elementos essenciais da produção capitalista em novas condições de desenvolvimento capitalista e de crise estrutural do capital* (ALVES, 2011, p. 15, grifos nossos).

Entretanto, Alves (2011, p. 16) sublinha que, mesmo não rompendo na totalidade com o Fordismo, o Toyotismo constitui, inegavelmente,

[...] *uma nova materialidade de capital na produção*, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado. O que significa que as novas tecnologias microeletrônicas, aplicadas à produção no interior de novos arranjos de organização da produção capitalista, possibilitaram, no plano material, o aparecimento de níveis mais elevados de flexibilidade para o capital (grifos nossos).

O atual regime de acumulação flexível é, nesse sentido, o capital “[...] re-encontrando-se com seu ser-precisamente-assim”, que é ser produção flexível assumindo

[...] *novas determinações, tornando-se intensamente concreta*. Por isso, a flexibilidade não se restringe apenas à “maior versatilidade possível do trabalhador”. Mais do que sob o fordismo (*sic.*), ela tornou-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção, uma abstração geral, posta pelo sujeito capital, em diversos níveis do complexo de produção de mercadorias, assumindo, desse modo, uma série de

particularizações concretas com múltiplas (e ricas) determinações (ALVES, 2011, p. 16-17, grifos nossos).

A categoria flexibilidade, no capitalismo global, assume múltiplas dimensões, mas, pelos objetivos deste estudo, interessa-nos tratar da flexibilização da força de trabalho e dos direitos trabalhistas e, conseqüentemente, da capacidade desses trabalhadores de organizarem-se em movimentos de contra-regulação ao projeto hegemônico em curso.

Se, ao longo da História, o capital cercaneou os movimentos sindicais, solapando o poder organizado do trabalho, estratégia para garantir o controle sobre a força de trabalho, e o Estado, nesse contexto, apresentou-se como parceiro tutorial que manteve as regras sindicais no tom e na densidade necessários ao capital, mesmo diante das lutas empreendidas pela face combativa desses movimentos, a partir dos anos 1980, com a financeirização do capital, as medidas cautelares, punitivas e regulamentares para garantir o “ser-precisamente-assim” do capital passaram a se fazer presentes através das estratégias empreendidas pelo projeto de acumulação flexível do trabalho.

No início dos anos 1980, a ofensiva do capital na produção tinha

[...] um caráter político: *solapar o poder do trabalho organizado* visando aumentar a taxa de exploração. Aliás, o empreendimento capitalista da acumulação flexível implica níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição à “friccional”), o que contribui para *abater a capacidade de reação sindical e política da classe trabalhadora às novas condições da acumulação flexível*. Além disso, implica rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e *o retrocesso do poder sindical de confronto de classe* (o que demonstra seu caráter de ofensiva do capital na produção) (ALVES, 2011, p. 18, grifos nossos).

O projeto atual de acumulação flexível é um movimento reativo às conquistas dos trabalhadores e uma explicitação da nova forma material de subsunção real do trabalho ao capital e dominação de classe, demonstrando as estreitas relações do Toyotismo com o Fordismo, na busca por um “novo nexo psico-físico” ou a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital adequada ao novo modelo produtivo (ALVES, 2011). “Capturadas” as subjetividades dos sujeitos, terá o sistema do capital construído as condições necessárias para que os movimentos sociais e sindicais movimentem-se inteiramente sob a sua lógica.

Nesse sentido, para ocupar-se dessa tarefa de “domar e tornar submissa a força de trabalho”, a face civil do Estado coloca em ação suas estratégias de consensualização em

torno de um conjunto de ideias e visões de mundo, através dos aparelhos de hegemonia. Assim, por exemplo, a escolarização formal vai cuidar da gestão do trabalho vivo e da força de trabalho “capturando” as subjetividades dos trabalhadores, imprimindo-lhes uma nova lógica, disciplinando suas formas de produzir e de pensar o mundo, apoderando-se da força de trabalho, tornando-a domável, complacente e submissa, atingindo o momento viral do complexo de reestruturação produtiva.

2.3.2.1 Acumulação flexível e escolarização formal: formação de mão de obra para o trabalho e consensualização em torno da lógica hegemônica do sistema do capital

A escola, dentre outros processos educacionais, é uma instituição que exerce um poder inequívoco na formação das pessoas. Estudos já mostraram como, ao longo da História da Educação, o processo de escolarização teve e tem importância primordial e ativa na formação e/ou disciplinamento de corpos e mentes (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, DUARTE, 2001; FERREIRA, AGUIAR, 2001).

No âmbito da sociedade capitalista moderna, outros tantos trabalhos descortinam como a educação, escolarizada ou não, vem tornando-se um instrumento de assujeitamento de homens. Por outro lado, Paulo Freire (2005) e os teóricos da Pedagogia Histórico-crítica, como Saviani e Duarte (2012), discutem e defendem como esse processo educacional pode e deve ser colocado a serviço da libertação e da emancipação do homem.

Retomando Mészáros (2007), ao nos referirmos ao amplo e importante campo de disputas que é o da escolarização, registramos mais uma vez a sua argumentação: “há muito que se aprendeu que dominar pelas ideias é mais viável do que pelas armas”. Esta lição, como apresentada, é tomada como princípio pelo sistema do capital, através de mecanismos estatais no campo das ideias com veemência, mesmo que não abra mão do uso da força em algumas situações.

À medida que novas demandas são postas pela sociedade e, principalmente pelo conjunto de trabalhadores, como mecanismos de contra-regulação às ações do Estado, ou quando o sistema do capital entra em crise, pela própria incoerência do seu “ser-assim”, o Estado se vê diante da necessidade de re-inventar seu *modus operandi*. Isto é, oferecer as condições necessárias para que o capital reinvente e desenvolva o seu sistema, produza novas formas de reproduzir-se, dado que

o capital não pode subsistir sem revolucionar, de modo constante, os meios de produção. A intensa e incansável pressão no sentido de revolucionar a produção tende a extrapolar, impondo transformações nas “condições de produção” (ou “relações produtivas”), [e consequentemente às instâncias e relações sociais] [...]. É desse modo que o novo complexo de reestruturação produtiva surge em sua dimensão contingente, como uma ofensiva do capital na produção, (re)criando novos mundos do trabalho, instaurando novas provocações sócio-históricas para as classes dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2011, p. 30, grifos nossos).

Gestando e reproduzindo as premissas ideológicas do sistema do capital, por meio da escolarização formal, o Estado utiliza-se de estratégias que implantam e desenvolvem no seio dos movimentos sociais e sindicais uma forte carga político-ideológica, reestruturando e/ou flexibilizando as lutas de classes, robustecendo o poder do capital contra sua parte antagônica, o trabalho assalariado.

No que tange especificamente aos movimentos sindicais, o tutelamento dos sindicatos pelo Estado é um dos principais mecanismos de regulação desses movimentos. No próximo capítulo, nos deteremos nesse assunto; por enquanto, restringimo-nos a esses apontamentos para que possamos entender algumas estratégias multi-regulatórias impetradas pelo Estado, por meio da escolarização formal dos trabalhadores.

2.3.2.2 Formação de mão de obra

Como afirmamos anteriormente, o processo desencadeado pelo sistema do capital no Brasil, a partir de meados da década de 1980, e que vem se estruturando nesse início do século XXI, imprimiu características peculiares à sua economia, política e cultura, redesenhando seu cenário social e acrescentando ao cotidiano do País termos e vivências ligados à transnacionalização do capital, financierização da economia, neoliberalização das políticas sociais, globalização, flexibilização da economia e do trabalho, tercerização da mão de obra, dentre outros.

No Campo, a inserção do agronegócio e a transformação do latifúndio familiar em latifúndio empresarial apresentaram novas demandas de mão de obra. A partir da segunda metade da década de 1980, no que tange à agricultura e à sua influência na vida e no trabalho dos povos do campo,

[...] empresas transnacionais vieram para o Brasil e passaram a *controlar primeiro as agroindústrias de insumos*, como fertilizantes e agrotóxicos,

depois *as fábricas de máquinas agrícolas*, e, concomitantemente, *as agroindústrias de alimentos nos diversos setores*. Tomaram o controle do mercado mundial das chamadas “*commodities* agrícolas” – produtos agrícolas padronizáveis –, como soja, milho, arroz, trigo, açúcar demerara, café em grãos, etc. Além disso, *introduziram as sementes transgênicas*. [...] Nesse período, houve também uma avalanche de *transferências de fábricas de celulose do Hemisfério Norte para o Brasil, fugindo das restrições a seu caráter poluente que enfrentam nos países de origem* (STÉDILE, 2011a, p. 27-28, grifos nossos).

Nesse período, três tendências marcaram a agricultura, na análise de Silva (2013): a constituição dos complexos agroindustriais, que congregam uma integração entre capitais (bancário, industrial, etc.), o que destituiu a burguesia agrária, dissolvendo-a na burguesia geral brasileira, internacionalizada, com interesses imbricados entre si, seria a primeira. A segunda refere-se à redução do papel da pequena produção, no processo de desenvolvimento capitalista, antes produtora de bens e reserva de mão de obra.

Atualmente,

as pesquisas sobre custos de vida mostram que quem alimenta o cidadão brasileiro não é mais a agricultura, é a indústria de produtos alimentícios. [...]. [e] a produção camponesa produz cada vez menos daquilo que se come. Ela é importante apenas em alguns produtos em que gradativamente decresce o peso na cesta básica, na canastra básica de consumo do operariado urbano deste país. [...], a pequena produção não está mais ligada ao circuito de alimentar a força de trabalho das grandes metrópoles brasileiras (SILVA, 2013, p. 167-168).

Por fim, a terceira tendência é a redução da sazonalidade do trabalho temporário, seja pela substituição por culturas fortemente mecanizadas, ou pela mecanização de culturas existentes, ou ainda pelo processo de combinação de culturas, o que demanda mão de obra permanente. Se no final dos anos 1970, o trabalhador temporário, em São Paulo, por exemplo, tinha um dia de trabalho para cada dia sem trabalho, nos anos 1980, essa diferença alterou-se para dois dias sem trabalho a cada um trabalhado (SILVA, 2013).

Quanto mais se concentram terras e capital nas mãos de grupos minoritários e quanto mais novas tecnologias são agregadas ao trabalho no Campo, mais formação específica baseada na lógica da produtividade – que vai além de saber ler e escrever – é exigida dos que vivem e trabalham no Campo. Nessa conjuntura, cresce a pobreza, especialmente no que tange à agricultura caracterizada pelo excesso de trabalho e insuficiência de renda.

Na análise de Grzybowski (2013a, p. 348),

a concentração de terras, reforçada pelo modelo modernizador, constitui-se num entrave estrutural a outro modelo de desenvolvimento, com outras formas de integração dos que trabalham e vivem no campo. *A pobreza e a miséria aumentam no campo na mesma proporção em que se internacionalizam a produção, os produtos e as relações sociais na agricultura.* Aos problemas econômico-sociais do modelo concentrador, cabe acrescentar a devastação provocada pela tecnologia que lhe dá suporte (grifos nossos).

Silva (2013b, p. 214) registra o retrato da pobreza acentuada pelo modelo modernizador, ao qual Grzybowisk (2013a) se refere, sublinhando que

[...] 52,7% da População Economicamente Ativa da agricultura brasileira tinha em 1980 renda inferior a um salário mínimo da época, ou 81 dólares [...], chegando ao máximo de 72,5% no Estado do Rio Grande do Norte; [e], 12% do total da produção agropecuária brasileira, em 1980, era destinado ao auto-consumo, chegando a 35% no Estado do Piauí; 154% dos pobres que trabalham 40 horas ou mais na agricultura são empregados, sendo que, no Estado de São Paulo, o mais rico e desenvolvido do país, quase 88% dos pobres que trabalham no setor são empregados, o que indica o salário como “raiz” do problema da pobreza nessas áreas.

Em 2011, Stédile (2011a, p. 28) estimava que o capital estrangeiro controlava mais de 40 milhões de hectares de terra, no Brasil. Portanto, se uma mudança se efetiva, é necessário que os sujeitos do Campo estejam “capacitados” para essa nova realidade. Capacitação que viria não apenas pela ação pedagógica fornecida pela própria ação de sobrevivência e trabalho no Campo. Era preciso formar-se, também, pelos meios instituídos pela escola.

Portanto, a importância de se pensar a formação dos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais encontra seu fundamento principal no fato de a educação, formal e não formal, constituir-se em uma questão orgânica para tais movimentos, dado que é capaz de provocar alterações nas correlações de forças sociais. Ela é orgânica porque altera a possibilidade de mudanças na posição e na capacidade de luta de tais movimentos, tanto para a transformação quanto pelo conservadorismo.

2.3.2.3 A “captura” da subjetividade e “cooptação” dos movimentos

Como já sublinhado, neste trabalho compreendemos a subjetividade como um processo de incorporação singular do homem coletivo no sujeito que, por sua vez, também

influência o homem coletivo (GRAMSCI, 2011). Formada no contexto real dos sujeitos, é ela, portanto, que dirige suas ações e pensamentos.

Assim o sendo, a forma como a sociedade é organizada incide direta e indiretamente sobre a formação coletiva e singular do homem, e sobre a forma como ele vive, organiza e pensa seu trabalho.

Numa sociedade orientada pelas regras e fundamentos do sistema do capital, para a realização da reestruturação produtiva via acumulação flexível, esta flexibilização incide diretamente a forma de organização do trabalho, precarizando-o tanto no que se refere à sua forma quanto ao seu conteúdo. Atinge, portanto, o próprio homem, pois tal processo

[...] atinge a “objetividade” e a “subjetividade” da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais (e institucionais) das inovações organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a “captura” da subjetividade do trabalho à lógica do capital. *É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção* (ALVES, 2011, p. 111, grifos nossos).

Ainda na análise de Alves (2011, p. 111),

a organização toyotista do trabalho capitalista possui uma *densidade manipulatória* de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas *a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização* (grifos nossos).

A “captura” da subjetividade do indivíduo constitui-se, portanto, para a construção do novo nexos psicofísico do trabalhador, necessária aos atuais mecanismos de reprodução do capital: já não é preciso apenas modelar o corpo e o pensamento. É preciso que esse processo garanta a subordinação formal-intelectual do trabalhador ao sistema do capital, pois, “[...] sob o toyotismo, o trabalhador pensa e é obrigado a pensar muito mais, mas colocando a inteligência humana a serviço do capital” (ALVES, 2011, p. 112). Da organização mecânica do trabalhador no Sistema Fordista, temos, no Toyotismo, uma integração orgânica. É a forma necessária para a subsunção do trabalho ao capital, em tempos de financerização/mundialização do capital.

Ao exigir e formar um trabalhador coletivo, pró-ativo, com habilidades afetivo-comunicacionais para o trabalho em equipe e em rede, o sistema sociometabólico,

representando-se por meio das premissas do Sistema Toyota de produção, não cria uma unidade orgânica de pensamento e ação no local de trabalho, ao contrário, expressa a

[...] “fragmentação sistêmica” para a classe (e consciência de classe dos trabalhadores assalariados) e para seus estatutos salariais (com a constituição de um precário mundo do trabalho pela proliferação de contratos de trabalho temporários e do trabalho atípico) (ALVES, 2011, p. 113).

Sem a “captura” da subjetividade do trabalhador, o sistema sociometabólico do capital – fundado nos princípios do Toyotismo – não tem como garantir o mecanismo de acumulação crescente de capital, e manter sua reprodução. A constituição do novo nexos psicofísico do trabalhador precisa sustentar-se na participação ativa da inteligência (o que não significa que ela seja original, mas pré-determinada para ser pró-ativa), da fantasia, da iniciativa para o trabalho (iniciativa, também, pré-posta, pois deve seguir um mecanismo de controle para ser adequada ao que é necessário à reprodução do capital, e nada para além disso). Portanto, trata-se da constituição de um novo e intenso nexos psicofísico no trabalhador adaptado aos dispositivos organizacionais toyotistas.

Dessa forma, características próprias do sistema manufatureiro, a participação ativa da inteligência, da fantasia, da criatividade, da iniciativa do trabalho, no Sistema Toyota, são ressignificadas. Trata-se, portanto, de uma inteligência, produtividade e criatividade vigiadas e moldadas a uma gestão de sistema, do qual não se pode fugir, sob o risco de ser punido com a expulsão do mundo do trabalho. Para garantir sua empregabilidade, o trabalhador deve manter-se formado, capacitado e agir, dentro das regras que são postas pelas empresas que controlam o mercado de trabalho.

O que Taylor, com sua Organização Científica do Trabalho (OCT) buscou romper, e Ford implementou com a linha de montagem e a especialização de trabalhadores, o Sistema Toyota fomenta com a mobilização de “[...] conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor. Eis o significado da ‘captura’ da subjetividade do trabalho” (ALVES, 2011, p. 113-114).

A criação desse nexos psicofísico adequado aos regulamentos da lógica do capital exige habilidades e competências que a Educação Básica, por si só, não dá conta de garantir a um contingente necessário de sujeitos para ocuparem espaços de trabalho especializados, no Campo, que se reestruturou social e produtivamente, a partir da década de 1980. Portanto, é

preciso garantir que um volume maior de potencial mão de obra tenha acesso a um grau mais elevado de escolaridade, abrindo-se uma pequena fresta para a formação de alguns sujeitos também no Ensino Superior.

Mantendo a contradição do capital, que gera por si mesmo os germes da sua dissolução,

em plena época da nova maquinaria microeletrônica de informação e comunicação e do arcabouço em rede informacional, *o capital continua dependendo, mais do que nunca, da destreza manual e da subjetividade do coletivo humano* [...]. Ora, enquanto persistir a presença do trabalho vivo no interior da produção de mercadorias, o capital possuirá, como *atributo de si mesmo*, a necessidade persistente de instaurar mecanismos de integração (e controle) do trabalho e da administração de empresas, além, é claro, de procurar dispersar os inelimináveis momentos de antagonismo (e contradição) entre as necessidades do capital e as necessidades do trabalhador assalariado enquanto trabalho vivo e ser humano genérico (ALVES, 2011, p. 113, grifos nossos).

Dessa forma, pensando-se no Campo e nos assentamentos de Reforma Agrária, é preciso garantir escolarização da mão de obra necessária para a gestão das novas técnicas de produção e reprodução do capital no Campo. Nessa gestão, há diferentes níveis de formação, que vão do gestor superior aos que realizam pequenos serviços, inclusive mais automáticos e manuais. Assim, é preciso escolarizar todos, de maneira rápida e com o menor custo possível.

Nesse contexto, é preciso, também, formar profissionais que cuidem da escolarização da mão de obra básica porque, para além dos ordenamentos da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o manejo do maquinário e o atendimento às técnicas de gestão-produção exigem conhecimentos mínimos, porém específicos, para o qual se utilizam elementos do novo nexos psicofísico (saber-fazer, saber usar e saber comunicar). É necessário saber agir competitivamente, no seu ambiente de trabalho e, também, na sua vida privada (para reafirmação da sua formação e ensinagem aos que com ele convivem). É preciso, também, aprender a consumir, elemento que se torna sinônimo da expressão cidadania, nessa conjuntura.

Assim, a redoma apologética à criatividade e à participação ativa dos sujeitos nesse contexto deixa transparecer, e só na aparência, uma ideia de autonomia de ação e criação dos sujeitos. Já que o trabalho em equipe é postulado e valorizado, a propositividade é estimulada bem como a relação afetiva do trabalhador com a empresa/escola e outros espaços

sociais. Não há mais a figura do inspetor autoritário controlador. O sistema é baseado na cooperação mútua, na gestão compartilhada e na socialização da realização dos objetivos. Entretanto, Coriat (1994) avalia que, mesmo diante desse novo modelo de organização do trabalho, a lógica do controle e da racionalização do trabalho vivo continuam presentes, agora de maneira mais sofisticada. Continua em cena a lógica do controle e a racionalização do trabalho através da incorporação do “espírito do panopticismo⁴⁸”. Assim, a “[...] ‘captura’ da subjetividade do trabalho pressupõe controle do trabalho vivo por meio do olhar que ‘perscruta’ o interior da alma humana” (ALVES, 2011, p. 115).

Entram em cena aqui os mecanismos de ação sobre a consciência, varrendo para a instância da inconsciência possíveis aprendizagens e formações que contrariem os pressupostos desse novo nexos psicofísico. E na instância da consciência passam a reinar as novas introjeções produzidas de acordo com as determinações do sistema do capital, dentre elas a do “inspetor interior” transformando o trabalhador em “patrão de si mesmo”.

Porquanto seja característica do próprio Toyotismo, ao mesmo tempo em que o trabalho coletivo e cooperativo em torno dos objetivos da empresa é incentivado, o espírito de competitividade é acionado pelos prêmios de produtividade, pela auto-avaliação individual e do grupo, pelo prêmio de “funcionário-do-mês”, etc.

Mantém-se, assim, a mesma lógica do controle e da punição dos modelos de Taylor e Ford, que constituem-se nos princípios do “ser-precisamente-assim” do capital, na roupagem Toyota. Aliás, como já afirmamos, a lógica da acumulação flexível não expressa um rompimento com os princípios gerais do capital, antes, compõe seu “ser-precisamente-assim”, dado que para superar suas crises de queda das taxas de acumulação, ele sempre se manteve flexível a adotar novas formas de regulação e controle dos meios de produção.

Transcendendo a “captura” da dimensão corporal física viva da força de trabalho, a invenção sóciometabólica da barbárie também atinge a dimensão psíquica e espiritual do trabalhador. É o que Alves (2001, p. 114) denomina de “administração *by stress*” do Sistema Toyotista, que busca realizar o impossível: “[...] a unidade orgânica do ‘núcleo humano’, matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa, e a ‘relação-capital’ que preserva a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos de controle

⁴⁸ “O panóptico de Bentham era uma ideia arquitetural que exigia uma determinada ‘organização do espaço’ e o ‘olhar de um inspetor externo’ como o princípio da coerção unilateral. O panopticismo tornou-se o princípio de controle das instituições disciplinares do capital, capaz de automatizar e desindividualizar o poder” (ALVES, 2011, p. 117).

do trabalho vivo”. Isto é, se por um lado se busca fomentar a humanidade do indivíduo para que ele possa por a serviço da produção e reprodução do capital o que de melhor ele tem como ser humano, por outro lado, contraditoriamente, ele expurga o contingente expressivo e primordial da sua humanidade que é a sua relação direta e consciente com o trabalho, do qual se torna alienado.

As consequências dessa irrupção da acumulação flexível de *cariz toyotista* agudizam a luta de classes e os conflitos entre capital e trabalho, deslocando-se para dimensões “invisíveis” do cotidiano do trabalho. Em tal contexto,

a luta de classes, em seu aspecto contingente, se expressa por micro-resistências e simulações ocultas do trabalho vivo contra patamar de exploração da força de trabalho. *A crise dos sindicatos e partidos trabalhistas, “intelectuais orgânicos” da classe*, expressam, em parte as dificuldades de as instituições políticas (e sindicais) enfrentarem a “guerra de posições” que ocorre no campo da subjetividade das individualidades de classe do trabalho (ALVES, 2011, p. 114-115, grifos nossos).

Gramsci (2007, p. 241), analisa as transformações impostas pelo capital ao mundo do trabalho como mecanismos de regulação contra os problemas gerados “[...] das várias *formas de resistências* que o processo de desenvolvimento encontra na sua evolução, formas que provêm das dificuldades presentes na *societas rerum* e na *societas hominum*” (grifos nossos).

Portanto, tais transformações cumprem funções primordiais para a expansão do capital, e não cessam enquanto o sistema sociometabólico organizador da sociedade for o do capital. E, como avalia Gramsci (2007, p. 241), esse é um processo dialético, pois para

[...] que uma tentativa progressista seja iniciada por uma ou por outra força social não é algo sem consequências fundamentais: as forças subalternas, que teriam de ser “manipuladas” e racionalizadas, de acordo com as novas metas, necessariamente resistem. Mas, resistem também alguns setores das forças dominantes, ou, pelo menos, aliados das forças dominantes.

Gramsci expressa as imposições que o próprio capital faz aos seus sistemas estabelecidos. Não apenas movimentos contra-regulatórios provocam mudanças nos eixos do sistema do capital; sua própria contradição é, talvez, o seu maior opositor e regulador.

Ao criticar Leão Davidovi, em relação às suas teorizações sobre as formas de produção que estavam se constituindo no mundo, no início do séc. XX, a partir dos Estados

Unidos da América, Gramsci (2007, p. 266) ressalta que “[...] *os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida*; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (grifos nossos). Aqui, Gramsci (2007) aponta que, pelas condicionalidades impostas à necessidade constante de re-invenção dos seus modos de produção e, conseqüentemente, de trabalho, os “novos” métodos de ação e de constituição hegemônica do capital, eram sempre passageiros. Era preciso flexibilizar para manter ativa sua reprodução em escala. Isto é, o próprio capital impõe a si, também, modos regulatórios. Assim como se deu com o Taylorismo, com o Fordismo e se dará, certamente, com o Toyotismo, novas maneiras de gerir o sistema de produção e o mundo do trabalho são sempre criadas para superar as barreiras postas ao capital, por si mesmo, na sua caminhada “ascendente” de maximização do lucro.

Entretanto, como avalia Gramsci (2007, p. 226), na realidade não se trata de novidades originais,

[...] trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa dos que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, *mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores* e, certamente, de um tipo superior. Ocorrerá inelutavelmente uma seleção forçada: uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo *tout court* (grifos do autor e nossos).

Após 1970, afastando-se de alguns princípios dos Sistemas Taylor e Ford, mas principalmente reformulando seus fundamentos básicos, de maneira a adaptá-los às demandas postas pela sociedade, o Sistema Toyota, através dos princípios da acumulação flexível, encarregou-se de redimensionar as ações e as mentes dos indivíduos aos seus princípios, promovendo o novo nexos psicofísico apontado por Gramsci (2007).

Nesse processo, Alves (2011, p. 116) analisa que “as ‘ideologias’ são o substrato de força e consenso do nexos psicofísico. Mais do que no fordismo, o toyotismo exige um tipo específico de homem possuidor de uma estrutura de gestos e pensamentos”.

Se o Taylorismo e o Fordismo buscaram implementar nas fábricas um sistema de regras, constituindo um nexos psicofísico necessário entre pensamento e gesto e, através de ideologias puritanas, imbuíram o caráter de persuasão e consenso à coerção exercida pelo controle dentro das fábricas (e reproduzidas nos demais ambientes sociais), transformando-se em auto-disciplina (GRAMSCI, 2011), o Sistema Toyota já prescindia disso. Era preciso

constituir comportamentos para além da obediência cega à disciplina comportamental da e na fábrica. Era necessário formar indivíduos pró-ativos, capazes de se auto-regularem e ao mesmo tempo regularem seus parceiros (ALVES, 2011). Era preciso criar dentro de cada um o seu “inspetor interno”. Por isso, segundo Alves (2011, p. 117),

[...] a “captura” da subjetividade do toyotismo é “qualitativamente diferente” da “captura” da subjetividade adotada pelo fordismo-taylorismo. O olhar do “inspetor-interior” que perscruta a subjetividade do trabalho vivo é mais envolvente e mais manipulatória porque penetra no âmago das instâncias da pré-consciência e do inconsciente.

Se no Taylorismo e no Fordismo as operações produtivas encontravam-se reduzidas aos aspectos físico-maquinais (GRAMSCI, 2007), no Sistema Toyota o nexó psicofísico estende-se para além das máquinas e dos locais de trabalho, já que

o método Toyota exige deles [trabalhadores] inteligência, fantasia e iniciativa em operações produtivas [...], os meios coercitivos externos, a disciplina e a ordem na produção não são suficientes para reconstituir o velho nexó psicofísico do trabalho profissional qualificado rompido pelo fordismo-taylorismo. Torna-se importante para alcançar novos ganhos de produtividade, o *envolvimento estimulado por instâncias mediadoras* [...]. Por isso, é preciso reconstituir e repor, sob novas condições, os elementos do panóptico (ALVES, 2011, p. 118, grifos nossos).

Em geral, essas instâncias medidoras da “captura” da subjetividade se apresentam sob a forma de remunerações flexíveis – abonos, prêmios ou bônus por produtividade, participação nos lucros etc – e trabalho em equipe – vestir e fazer vestir a camisa da empresa, engajamento estimulado, avaliação de desempenho, auto-avaliação⁴⁹. Sob mediação desses mecanismos, o trabalhador assalariado da empresa, das instituições e organizações sociais se torna agente de exploração de outros trabalhadores e se auto-oprime (ALVES, 2011).

Assim,

na medida em que o toyotismo se baseia em atitudes *e comportamentos pró-ativos*, a construção do novo homem produtivo utiliza, com intensidade e amplitude, *estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdos ocultos e semiocultos das instâncias intrapsíquicas* (ALVES, 2011, p. 129, grifos nossos).

⁴⁹ Alguns desses mecanismos não são estratégias próprias do Sistema Toyota, mas “adequações” de formas de elevação da produtividade da exploração do trabalho assalariado utilizadas pelo capital em outros momentos.

Intensifica-se, portanto, o caráter social da ideologia e do consenso, que vão contribuir ativamente para a formação de novas qualificações cognitivas e comportamentais (conhecer e saber viver com os outros, em detrimento ao fazer, qualificação tão exigida no Fordismo) que são exigidas do trabalhador; ao privilegiar essas qualificações, o Sistema Toyota imiscui-se no psiquismo humano, a fim de controlar atitudes comportamentais, atuando nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente (ALVES, 2011).

Nesse sentido,

a produção do capital é também produção (e negação) de subjetividades humanas. *O sociometabolismo do capital é constituído por processo de subjetivação que formam (sic.) as individualidades de classe.* Os tipos humanos, que a sociedade burguesa produz, forma e deforma, têm em si, na mente e no corpo, *a marca do fetichismo da mercadoria. A individualidade de classe, na medida em que é a negação da individualidade pessoal, tensiona ao limite de sua própria negação a subjetividade humana* (ALVES, 2011, p. 130, grifos nossos).

Dentro dessa lógica, o Sistema Toyota imprime outra forma de controle do metabolismo social do capital, pela reordenação espaço-temporal, tanto do trabalho quanto do lazer; a troca do inspetor-externo pelo inspetor interno (individual e coletivo) por meio de valores-fetice (ALVES, 2011). Esse processo fomenta o deslocamento da exploração da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa, tanto em seu ciclo longo quanto no seu ciclo curto.

Alves (2011) assevera que Lukács⁵⁰, ao denominar o capitalismo tardio de “capitalismo manipulatório”, o fez exatamente nesse sentido, pois

[...] *a exploração da classe operária deixa de ser feita pela mais-valia absoluta e passa a ser feita pela mais valia relativa*, se estrutura o sistema de manipulação do capital, tendo em vista que é possível haver um aumento da exploração ao lado de um aumento do nível de vida do trabalhador. Com a produção do capital através da mais-valia absoluta, a produção é apenas formalmente subsumida ao capital. *É só com a produção da mais-valia relativa que a subsunção da produção sob as categorias do capitalismo surge, o que constitui uma característica específica* (ALVES, 2011, p. 118-119, grifos nossos).

⁵⁰ Sem indicação da obra na fonte.

Intensifica-se, dessa forma o trabalho, a produção e a extorsão de mais valia, e estende-se tal intensificação à vida privada, como uma consequência dos mecanismos impostos para a superação da crise estrutural do capital, que se evidencia, especialmente, através do consumo, que, em verdade, pretende controlar a própria consciência, como asseverado por Lukács (1981⁵¹ *apud* ALVES, 2011).

Esse controle da consciência, ou da subjetividade, dirige a vida laboral e privada do indivíduo, assegurando quais serão suas escolhas, motivações, ações e pensamentos, tornando aceitável, e como sendo escolhas suas, as determinações oferecidas pelo sistema sociometabólico do capital. Essa manipulação “[...] impede a verdadeira autonomia da personalidade, constitui a ‘subjetividade pelo avesso’, ‘a subjetividade em desefetivação’, atingida pelo estresse [...]” (ALVES, 2011, p. 120).

Em termos gerais,

o “núcleo humano” da subjetividade do trabalho está afetado por uma das principais contradições da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico, isto é, *a contradição objetiva entre o alto nível de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, que poderiam libertar o homem do trabalho heterônomo, transformando seu tempo livre em otium, contribuindo para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e espirituais, e as relações capitalistas de produção da vida social, que aprisionam o homem, seja através da transformação do tempo de vida em tempo de trabalho estranhado ou tempo de trabalho negado como atividade prática significativa; ou através da transformação do tempo de vida em tempo de consumo fetichizado [...]* (ALVES, 2011, p. 120, grifos nossos).

Ademais, o que podemos notar, especialmente na atualidade dos movimentos sindicais é que, cada vez mais, o sistema do capital produz mecanismos mais sutis, simbólicos e incorpóreos eficientes, ao passo que esses movimentos não têm conseguido irromper com a mesma força e astúcia a tais ordenamentos. Os movimentos sindicais, que além do próprio sistema do capital e do Estado, ainda têm que enfrentar as vertentes associadas ao empresariado, não nos parece dar conta de reformular e fortalecer seus mecanismos contra-regulatórios e tendem, cada vez mais, a adequar-se às determinações postas. Isso não quer dizer que as ações contra-hegemônicas ou contra-regulatórias tenham cessado no âmbito dos movimentos, mas sim que elas têm, se não enfraquecido, mudado significativamente.

Consequentemente, arrefecem-se as lutas sociais e políticas. Os anos 1990 e 2000 registraram fatos e atos que ilustram bem essa “metamorfose” dos movimentos sindicais.

⁵¹ LUKÁCS, G. Ontologia. In: _____. *Dell'essere sociale*. Roma: Riunit, 1981.

Processos de transformismo molecular e coletivo postos em ação reformularam as bases da luta e, com certeza, não foi em favor dos trabalhadores. Tampouco estamos convencidos de que a adequação das lutas às realidades composta em tais décadas, como defendem alguns autores, atendeu aos princípios e interesses da classe trabalhadora. A despolitização dos sindicatos, desde as primeiras décadas do século XX, reflete significativamente no conteúdo e na forma como se organizam hoje.

Essas são algumas questões as quais nos propomos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - MOVIMENTO SINDICAL RURAL: DIREITOS E LUTAS

Direitos e lutas: essa especificidade recortada para delimitar o enfoque dado a este capítulo expressa uma dupla proposição: discutir a forma e o conteúdo com os quais o movimento sindical rural vem constituindo-se, historicamente, enquanto organização de luta dos trabalhadores do Campo, mediante suas relações com o Estado e, indiretamente, apontar como essa luta acolhe e se interpõe sobre o movimento pela Reforma Agrária.

Ao propormos esse enfoque, a palavra “direitos” colocava-se em dois lugares possíveis, produzindo sentidos diferentes: direitos levam à luta ou nascem da luta? Decidimos pela sua alocação na primeira dimensão, dado que, na sociedade moderna, enquanto homens, nascemos dotados de direitos subjetivos garantidos por lutas passadas e que as atuais devem manter, já que igualdade e equidade não são palavras diletas nessa sociedade. Não sem embargos, outros possíveis direitos, demandados pela vida cotidiana, também devem ser foco de lutas.

Para atender a tais proposições, iniciamos com algumas considerações a respeito do papel dos movimentos sociais e sindicais e as (re)configurações que eles têm assumido numa sociedade orientada pelo sistema do capital. Em seguida, realizamos uma breve análise da trajetória dos movimentos sindicais rurais no Brasil, colocando um pouco de luz nas suas pautas de luta pela Reforma Agrária a partir das relações estabelecidas com o Estado.

Ratificamos que tais análises são essenciais para que possamos apreender o papel desenvolvido por esses movimentos na criação e no desenvolvimento do PRONERA, em um momento em que os movimentos sindicais, no Brasil, já haviam abandonado significativamente suas características contestatórias e revolucionárias e adotado um caráter propositivo e de parceria com o Estado.

3.1 Arregimentações sociais e sindicais na Sociedade Civil: o papel dos movimentos na sociedade

Servindo-se das teorias de Engels, Marx, Lênin e Mao Tse Tung, Arruda (2007) teoriza sobre o conceito de movimento social. Para Engels, somente a matéria em movimento e em transformação – e as leis que os regem – é eterna e não há matéria sem movimento, pois este é o modo de existência da matéria. Para Marx, a superação do reino da necessidade pelo reino da liberdade está atrelada a uma análise dialética e materialista do capitalismo, pois,

como analisa Lênin, o movimento revolucionário alimenta-se da teoria revolucionária, constituindo a unidade teoria-prática. Mao Tse Tung salienta que é a lei da contradição que rege a natureza e a sociedade. Assim, o movimento é

[...] o modo de existência da matéria (Engels) que tem na contradição a sua lei fundamental (Mao), [assim] podemos concluir que tanto na natureza como na sociedade o movimento (ou a unidade e luta dos contrários) é o responsável pelas transformações ocorridas numa e noutra. [...]. Considerando, pois, em um sentido amplo, movimento social seria qualquer tipo de movimento ocorrido na sociedade no plano do fazer, do pensar, do agir ou do sentir, portanto, no plano cultural tomado também em seu sentido mais amplo. [Mas], se a matéria sem movimento é impensável, o mesmo podemos pensar sobre a sociedade. Assim, seria praticamente uma redundância falar de movimento social já que o movimento é intrínseco à sociedade (ARRUDA, 2007, p. 71-72, grifos nossos).

Assim, como conclui Arruda (2007), o movimento é o modo de existir da matéria, e é o responsável pelas transformações na natureza e na sociedade. Então, como explicar a redundância das expressões “movimento social”, “movimento sindical”, ou de qualquer outro movimento atrelado à natureza e à sociedade? Indaguemos um pouco sobre isso.

A sociedade capitalista coloca classes em oposição, dado que seus interesses são antagônicos. Expropriado do seu trabalho, ou da materialidade do seu trabalho, o homem, de acordo com seu grau de necessidade e conscientização, organiza-se, resiste e luta pelas causas que entende como de direito. Nesse sentido, o próprio trabalhador é a centelha da superação da classe que explora o trabalho, e “[...] ao desenvolver a consciência de classe explorada e o conhecimento de sua força e de seu poder na produção, mobiliza-se, politiza-se e organiza-se para deitar por terra o jugo burguês [...]” (ARRUDA, 2007, p. 73).

Assim, esses movimentos que os sujeitos engendram no âmbito do Estado como formas de resistência às condições não naturais, mas sim produzidas, tanto material quanto simbolicamente, enquanto alternativas de superação ao que foi posto, são legítimos e expressam a unidade e a luta dos contrários. Portanto, o uso e a posse das expressões “movimentos sociais” e “movimentos sindicais” para designar uma organização que caracteriza movimentos que ultrapassam os movimentos intrínsecos da natureza ou da sociedade, em situações determinadas e para além do que é próprio dessa natureza e sociedade, ganham sentido e se expressam pela contradição que lhes é própria.

Recorrendo a uma das célebres passagens marxistas, afirmamos que

uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e suas relações de produção novas e superiores não tomam jamais o seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque *a humanidade não se propõe nunca senão problemas que ela pode resolver*, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que *o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir* (MARX, 2008, p. 48, grifos nossos).

Os movimentos sociais e sindicais são, portanto, (re)ações diante da realidade concreta; são formas de vida que nascem no interior dos velhos ordenamentos sociais quando prontas as condições orgânicas necessárias para a superação do velho que, em si, gera o novo, como afirma Gramsci (2011), a partir do seu conceito de “revolução passiva”, remetendo a Marx, como já registrado neste trabalho.

O campo do ocasional, representado pelos esforços incessantes e perseverantes, organiza o antagônico, que se esforça para “[...] demonstrar que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam e, portanto, devam ser resolvidas historicamente” (GRAMSCI, 2011, p. 37). E o antagônico só se apresenta aos sujeitos pelo processo de esclarecimento – que em si já se constituía em germe no cerne da alienação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) –, quando esses passam a dispor de condições ou pré-condições materiais – políticas, culturais/teóricas, educacionais – para entendê-lo e superá-lo.

Nesse sentido, uma crise que se prolonga dá sinais “[...] que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura se esforçam para saná-las dentro de certos limites e superá-las” (GRAMSCI, 2011, p. 37). Se for dotada de força pela existência de condições reais profundas, se não for superficial e se expressar o terreno necessário à verdadeira mudança, essas forças antagônicas criam uma nova realidade. Geram movimentos realmente orgânicos, que sustentam vontades coletivas permanentes enquanto consciência política coletiva.

Não sem embargos, as velhas forças resistem até o fim, criando seus próprios mecanismos de resistência. Nessa correlação de forças, elaboram estratégias que, se não podem combater, pelo menos minimizam os efeitos do levante. Não conseguindo resistir, as velhas forças esmeram-se por engendrar silenciosos contramovimentos que, mais adiante, possam lhes restaurar, pelo menos em parte, o que foi perdido. A sociedade sustenta-se por

esse equilíbrio de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio; portanto, o movimento nunca cessa. Em seu interior, há sempre o germe da mudança, alimentado pela própria existência do antagonico.

As políticas públicas estatais, em especial as sociais, encarnam o resultado dessas correlações de força na sociedade, na qual o equilíbrio está sempre por vir. Expressam o que da demanda material concreta conseguiu ser constituído legalmente, para voltar a essa mesma realidade e produzir as mudanças pelas quais se lutou. Se tais políticas não conseguem girar esse ciclo, a luta não cessa e se refaz, às vezes, em outras frentes. Portanto, a existência de ordenamentos jurídicos não garante a efetividade do atendimento àquele que o demandou, o que não secundariza a importância da existência de ordenamentos jurídicos de Estado.

O povo de um Estado é o titular do poder e se faz representar, transitoriamente, por um governo. Constitucionalmente, uma política pública deve proteger e promover os direitos reconhecidos desse povo; caso contrário, torna-se ilegal (AITH, 2006), prega a ideologia liberal. Assim, no campo do Direito, uma política pública é considerada como “[...] atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Direito e à promoção e proteção dos direitos humanos”, e o Estado – entendido como sociedade política/governo – é sempre o sujeito ativo dotado de competência constitucional para realizá-las (AITH, 2006, p. 232).

Na prática, não só a Sociedade Política tem realizado ações de políticas públicas. A Sociedade Civil também o tem feito, ato referendado, inclusive, pelo texto da “(contra-) reforma” do Estado brasileiro de 1995 (BRASIL, 1995).

Nesse sentido, políticas de Estado diferenciam-se de políticas de governo por três fatores principais: pelos objetivos; pela forma de elaboração, planejamento e execução; e pela forma de financiamento (AITH, 2006).

Pelos objetivos,

[...] uma política é de Estado quando voltada a estruturar o Estado para que esse tenha as condições mínimas para a execução de políticas de promoção e proteção dos direitos humanos. Quando de outro lado, os objetivos das políticas públicas forem o de promover ações pontuais de proteção e promoção aos direitos humanos específicos expressos em nossa Carta, pode-se falar em política de governo (AITH, 2006, p. 235, grifos nossos).

As políticas de Estado estão relacionadas a finalidades essenciais à organização, à estrutura e ao desenvolvimento do Estado, enquanto as políticas de governo primam pela pontualidade, flexibilização (discrecionabilidade governamental) mais acentuada e maior especificidade nos objetivos. Estas estariam a serviço das primeiras, com a função de implementá-las e potencializá-las (AITH, 2006). Exemplificando, uma política de Estado teria como objetivo garantir a escolarização de todos os cidadãos. Uma política de governo sustentaria projetos e programas de caráter pontual que colaborariam com a efetivação dessa escolarização.

Quanto à forma de elaboração, planejamento e execução, uma política de Estado tem caráter mais permanente, não pode ter quebra de continuidade, deve ser realizada apenas por governos, e podem contar com a participação de instituições da Sociedade Civil apenas de maneira complementar, subsidiária, mas sempre subordinada ao Estado. Já as políticas de governo podem ter sua execução delegada ou terceirizada até mesmo integralmente; têm caráter transitório, e podem variar de governo para governo (AITH, 2006).

Em relação ao financiamento, políticas de Estado devem ser financiadas exclusivamente com recursos públicos, ao contrário das políticas de governo, que podem contar com recursos privados (AITH, 2006).

Em resumo, no campo do Direito,

a política pública tem um componente de ação estratégica, isto é, incorpora elementos sobre a ação necessária e possível naquele momento determinado, naquele conjunto institucional e projeta-os para o futuro mais próximo. No entanto, há políticas cujo horizonte temporal é medido em décadas – são as chamadas “políticas de Estado” –, e há outras que se realizam como partes de um programa maior, são as ditas “políticas de governo” (BUCCI, 2006, p. 19, grifos nossos).

Refletir sobre políticas públicas educacionais e seus possíveis desdobramentos na vida do cidadão requer, portanto, ponderação sobre que tipo de políticas está em pauta, a efetividade da demanda proposta, e como se implementam na realidade. Esses preceitos foram utilizados para a análise que desenvolvemos sobre as políticas públicas estatais para a educação nos assentamentos de Reforma Agrária e no Campo, através do PRONERA.

3.1.1 Movimentos sociais e sindicais, no Brasil: do campo das lutas, contestações e resistências às práticas equalizantes de parcerias, proposições, crítica social, mobilização e participação institucional

A organização dos sujeitos em movimentos de reivindicação, de luta pela constituição e pela efetivação de direitos, de contestação das realidades constituídas requer, prioritariamente, que esses sujeitos se reconheçam como “classe em si”, em uma dimensão econômico-corporativa, bem como “classe para si” pela dimensão político-institucional. Entretanto, se conservarem apenas essas perspectivas e não se constituírem, também, em “classe para além de si”, tais movimentos tendem a individualizar seus horizontes de luta em prol da defesa de causas que atendem, de maneira aligeirada e pontual, a um grupo ou a pequenos grupos, perdendo a noção de totalidade da classe: a trabalhadora.

Ao se constituírem como “classe para além de si”, os movimentos assumem uma dimensão contra-hegemônica, na perspectiva do gênero humano. É necessário que se organizem em torno de uma causa primeira, o que pressupõe para os movimentos sindicais, por exemplo, a dissolução da estrutura sindical atual, o desatrelamento dessa estrutura ao Estado e às empresas, o fim da burocracia sindical, a retomada de suas funções de contestação e de luta pela efetivação dos direitos dos trabalhadores assalariados, ou não, e dos trabalhadores desempregados. Implicaria, também, na retomada da educação dos sujeitos, não somente pela via da educação formal, mas, principalmente, na perspectiva do sindicato como “escola de luta de classes”.

Na atualidade,

mais do que nunca, quando o capital intensifica os mecanismos de “captura” da subjetividade do trabalho, promovendo uma verdadeira “tempestade” ideológica que obstaculiza processos de formação de consciência de classe, torna-se necessário que os sindicatos classistas invistam amplamente em novas práticas de formação sindical, formação política e formação humana (ALVES, 2007, p. 255).

Dito de outra forma, os sindicatos precisam constituir-se em “centros de organização da classe”, em instâncias de base do movimento do trabalho, em espaços de proposição de uma nova lógica que substitua a do sistema do capital pela lógica do trabalho (MÉSZÁROS, 2011), incorporando “[...] a teleologia política do partido da classe do trabalho, capaz de formar homens autônomos capazes de romper com a lógica instrumental e burocrática que tanto caracterizou os partidos e sindicatos no século XX” (ALVES, 2007, p. 255). Isto é, sindicato enquanto instrumento de defesa de trabalhadores frente à potência, à

arbitrariedade e a determinações do capital (GRAMSCI, 2010). Se perdem essa forma e conteúdo, os sindicatos passam a se resumir numa associação classista em si e para si que, em tempos neoliberais, caracterizam-se mais pelo caráter filantrópico-assistencialista, do que pela luta em prol dos direitos dos trabalhadores.

Pelo lado dos movimentos sociais, tal perspectiva não é diferente. Os movimentos sociais sempre se constituíram a partir das demandas do tempo vivido, das contradições enfrentadas cotidianamente pelo homem enquanto produz a vida. São, portanto, fruto das ações humanas empreendidas em tempos e lugares próximos e distantes, resultados de práxis. Entretanto, a partir do momento em que se fragmentaram em movimentos menores, delimitados ideológica e socialmente, lutando apenas pelo direito imediato de determinados grupos usufruírem de bens e equipamentos coletivos, direta e indiretamente, perderam sua característica de classe, sua força, sua capacidade de mobilização e de transformação real do cotidiano. Ao defenderem causas particularistas, como se, por exemplo, a construção de uma creche, por si só, resolvesse todos os problemas da classe daqueles que vivem do trabalho, ignorando que as questões que envolvem as condições de vida e de trabalho são muito mais profundas; tais movimentos tornam-se apenas “movimentos em si” e “para si”. Nesse caso, apresentam-se como “novos”⁵² movimentos sociais, uma estratégia que, na nossa análise, ocupa-se de enfraquecer qualquer tentativa de mobilização social sólida e capaz de arregimentar mudanças estruturais⁵³.

A História revela que, à medida que o capitalismo foi instaurando-se no Brasil, os movimentos sociais que se constituíram e estiveram na luta pela efetivação e pela garantia dos direitos que cabiam a todos os homens, foram tornando-se particularistas, mudando o mote de sua materialidade e constituição ideológica. Pontos como justiça social, consolidação da cidadania⁵⁴, efetivação dos direitos que eram para todos, e que não se consolidaram ainda hoje, passaram a ser reivindicados apenas para alguns, por meio de proposições particularistas.

⁵² Já há uma parcela significativa dos que vivem, pensam e estudam os movimentos sociais que defendem a incursão adjetiva de “novíssimos” movimentos sociais, de caráter global, em rede.

⁵³ Há quem defenda essa fragmentação dos movimentos como uma estratégia própria para se adequarem às novas imposições e barreiras postas pelo sistema do capital. Nós, ao contrário, percebemos que essa estratégia tem origem nos mecanismos contra-regulatórios do próprio sistema do capital, gerenciados pelo Estado.

⁵⁴ Neste trabalho, apreendemos a palavra cidadania como expressão que, para além de qualquer questão corporativa, remete à ideia de mudança da sociedade baseada na justiça social sem, por isso, subsumir a contradição de classe.

A partir dos anos 1970, essa exceção ganhou fortes proponentes sob o discurso de que tais movimentos têm “novas” lutas e essências e, portanto, já não representam uma classe, mas grupos com agendas diversificadas e, porque não dizer, antagônicas. Essa estratégia articulada em torno do esvaziamento de seu caráter político, da fragilização de seus ideais, da retirada da centralidade da luta de classes, de seu cerne é, na nossa análise, um mecanismo explícito de contra-regulação engendrado pelo sistema do capital, para enfraquecer as lutas e tornar mais fácil a repressão ou o atendimento fatiado dos direitos.

No que tange a esses movimentos sociais e aos movimentos sindicais, com a consumação de tal estratagem, questões pertinentes à relação capital/trabalho são afastadas do centro das lutas e, adensadas sutilmente em favor da composição de uma sociedade fundamentada nos princípios do capital, destituindo esses movimentos de sua capacidade de arregimentar a mudança social e, atingindo a representação, a constituição e a essência desses movimentos na íntegra.

3.1.1.1 Os movimentos sociais: breves apontamentos históricos

Scherer-Warren (2005, p. 49) avalia que as relações sociais no Brasil se constituíram, predominantemente, sob bases conservadoras e autoritárias, tanto no plano da política institucional quanto no da Sociedade Civil, não apenas pelo modo de agir das classes dominantes, mas também pelas “[...] formas como as classes dominadas se submetem e reproduzem em suas próprias práticas cotidianas esse autoritarismo”. Tal proposição enfatiza, portanto, o duplo poder que emana da dominação: além de submeter o sujeito a determinada situação, ela ainda imprime nele formas de perpetuação dessa dominação. Essa seria, pois, a condição do sujeito alienado, despossuído de consciência, de esclarecimento.

Para além desse caráter “educativo” e até mesmo prescritivo, que Scherer-Warren (2005) atribui à dominação na subordinação de uma classe a outra, a História registra um sem número de movimentos contra-hegemônicos que se instituem no flanco civil do Estado, invocando espaços, direitos, cidadania, concessões, legitimidade, lutando por demandas de sentidos e constituições de diversas ordens. São processos de amplo movimento de fuga e refugio, de rejeição e aceitação, de aceitação e recusa, de mobilização, desmobilização e contramobilização, de avanços e retrocessos que caracterizam as lutas dos movimentos sociais

e sindicais, em diferentes tempos e espaços, evocando que o germe da mudança encontra-se no interior da própria dominação.

Nesse sentido, a convergência e possível organização de pontos de luta são sempre resultados de um processo de conscientização e estão relacionados a situações conjunturais, assumindo formas distintas em locais e momentos diferentes. São “[...] focos de transformação que emergem a partir de bases da sociedade pelas brechas que abrem na tradição histórica da cultura política do país e pelo novo significado cultural e político, presente na práxis desses grupos organizados” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 50).

Portanto, reafirmamos que são as condições materiais em tempos e espaços distintos que evocam os movimentos sociais. No Brasil Colonial, por exemplo,

o conteúdo das reivindicações nas lutas e nos movimentos, [...] apesar de serem relativas ao universo dos direitos sociais elementares, como o direito à vida, buscando espaços no mercado de trabalho local para o próprio ato e exercício de trabalhar, *foram, para a época, altamente contestatórias e transformadoras*. Elas colocaram em xeque a ordem política existente e, com o tempo, corroeram as bases de legitimidade e de sustentação do poder público constituído (GOHN, 2008, p. 197, grifos nossos).

Mas, de modo geral, na avaliação de Gohn (2008), é em torno do fisco que giram os principais movimentos e tensões no Brasil até o século XVII, dada a extorsão de valores e espaços a que era submetida a população. Contudo, o comércio e a urbanização dos espaços fomentaram, pelas condições postas aos seus estabelecimentos e incrementos, outros conflitos urbanos. No século XVIII, os movimentos em prol da Independência brasileira, dentre eles a Inconfidência Mineira, podem ser sublinhados como um dos primeiros antecedentes do que viria a se configurar como lutas e movimentos sociais, no Brasil (GOHN, 2008).

Entretanto, esses movimentos, que inicialmente tinham inclusos em seus quadros as elites intelectuais e políticas, porque a luta era contra a Coroa Portuguesa, ganharam contornos de lutas das camadas mais pobres, dos excluídos e sem poder na sociedade, dado que as elites foram se distanciando de tais movimentos, pois além de ascenderem ao poder, foram apoderando-se de outras ferramentas, especialmente as simbólicas, para a conquista de seus objetivos. Temos como exemplo dessa reconfiguração dos movimentos da época, a própria Inconfidência Mineira (1789), que foi encabeçada por intelectuais, mineradores ricos, proprietários rurais, clérigos e militares e que, no decorrer historiográfico, o povo, a classe

subordinada, passa a compor, predominantemente, os quadros das lutas populares (GOHN, 2008).

Mesmo com a participação inicial da elite brasileira, intelectual e política e, principalmente após sua saída, essas lutas e movimentos foram consolidando-se perante a sociedade sob características ligadas à insurreição, ao desvio da ordem e do progresso, à insubordinação, à barbárie, à selvageria, à anarquia, mascarando seu caráter emancipatório de resistência e combatividade em prol da construção e efetivação de direitos de cidadania. À História oficializada, e posteriormente à mídia, coube a disseminação de tal olhar, entronando os heróis produzidos e camuflando fatos reais.

É importante registrar que, mesmo quando havia nobres e abastados nos quadros dos movimentos, as punições, as execuções e os refreamentos recaíam, predominantemente, sobre os sujeitos das classes populares. Foi assim, por exemplo, com Tiradentes, no movimento da Inconfidência, e com os “conspiradores brancos” na Conspiração dos Alfaiates (1798).

Na fase do Brasil Imperial, o espectro das reivindicações ampliou-se, bem como o número de ações empreendidas pelos movimentos, mas manteve-se como centro das lutas o direito ao trabalho e à igualdade – mesmo que esta ainda estivesse permeada por concepções difusas, restritas à esfera socioeconômica e não à política. Nesse momento,

a distância do poder em relação ao povo era enorme. As lutas e os movimentos sempre tinham formas de expressão violentas, as ações armadas eram usuais. O tratamento dado aos vencidos não continha, usualmente, nenhum dos preceitos embutidos nos direitos mais elementares de cidadania (GOHN, 2008, p. 199).

Alimentados por ideais liberais⁵⁵, os movimentos e as lutas sociais chegaram ao século XIX caracterizados pela pouca consistência ideológica, sem projetos bem estruturados e delineados para subsidiar suas ações e sob forte influência dos movimentos que estavam se propagando na Europa, especialmente na França e na Inglaterra, sustentando-se por alianças tênues e contraditórias. “Na grande maioria dos casos faltava um projeto político-social que fundamentasse as ações. Tudo ocorria por conta da revolta e do calor da luta, em ações pragmáticas, sem nenhuma ou pouca estruturação racional” (GOHN, 2008, p. 24).

⁵⁵ Gohn (2008, p. 38) aponta a Revolução Praieira como um dos movimentos brasileiros de maior característica socialista da primeira metade do século XIX, apesar das “[...] adaptações tupiniquins, para adequar as ideologias liberais de seus líderes e a estrutura social do país na época, que se assentava no trabalho escravo”.

Nessa época, a questão da nação sobrepujava a de classes – daí, talvez, a explicação para a participação inicial das elites em tais movimentos –, por isso classes antagônicas se uniam para lutar contra o domínio estrangeiro, em especial o lusitano, a Corte e a Metrópole. “Mas a falta de clareza, de politização, de projetos claros e as ambigüidades das alianças, aguçadas pelas contradições das camadas médias, fizeram com que as camadas populares fossem sempre as mais reprimidas” (GOHN, 2008, p. 25). Por outro lado, tal fato acabou por germinar, nas massas, a força do movimento, a garra pela luta.

Em resumo, na avaliação de Gohn (2008), as lutas e os movimentos da primeira metade do século XIX, não sobreviveram devido a suas próprias ambigüidades. Todos queriam a revolução, mas por motivos e interesses distintos. Não havia uma convergência em torno da construção de uma sociedade justa e cidadã, porque ainda não haviam constituído possibilidades concretas que levantassem um mote de luta que pudesse, posterior à revolução, materializar-se.

Ainda neste período, com o crescimento das cidades, o Estado, até então mero agente fiscalizador dos interesses da Coroa Portuguesa e cobrador dos seus dividendos, passou “[...] a assumir funções de ordenar o espaço urbano” (GOHN, 2008, p. 186), sob a vertente do controle da propriedade, adotando critérios desiguais sob o discurso da objetividade e da neutralidade. As demandas sociais imputadas pela vida no urbano, e seus infintos conflitos, deram origem aos critérios para seu gerenciamento.

Produzidas neste contexto, as noções do público e do bem “[...] geraram o seu contrário: a burla, a camuflagem, a corrupção e o clientelismo”, criando nos habitantes do País o aprendizado de “[...] grande desconfiança em relação a tudo o que provém do setor público, mas, ao mesmo tempo, de busca de brechas e oportunidades para se aproveitar deste mesmo setor, pois ele propicia a seus integrantes, vantagens, benefícios e oportunidades” (GOHN, 2008, p. 190).

Outra consequência marcante deste histórico nacional é que “a marginalização do povo do debate público levou à construção de uma cultura política em que a sociedade é vista como um ente amorfo e difuso, e o Estado como provedor e organizador da ordem necessária” (GOHN, 2008, p. 200), destituindo-se, dessa forma, a Sociedade Civil como parte integrante desse Estado.

Assim, na segunda metade do século XIX, os movimentos e lutas congregaram, além de questões de cidadania, de identidade e de liberdade humana, questões mais ligadas ao

cotidiano urbano, tais como transportes, alimentação, moradia, trabalho. Neste período, os movimentos contra o fisco começaram a desenhar características que no século XX modelaram os movimentos sociais urbanos (GOHN, 2008).

Outra característica marcante dessa segunda metade de século é que os movimentos e lutas sociais, até então bem marcados pelo amadorismo, pela informalidade e pelo improvisado – alimentados muito mais pelos desejos e pelas paixões do que por convicções políticas e ideológicas – começaram a ganhar caráter mais formal, organizando-se em associações, fundações, sociedades, clubes, etc., de caráter classista.

Mas tendo o Brasil alcançado a República e dado início à instauração da democracia, as elites brasileiras, já no poder, deixaram as lutas do chão das ruas, para se utilizarem das armas simbólicas e ideológicas para efetivação de seus “ideais”, fazendo uso de armas bélicas apenas para repressão direta aos que contra eles se insurgissem.

Essa realidade não se modificou com o início da industrialização que, baseada na mão de obra nacional, colocou os operários em condições sub-humanas de trabalho. Assim, as lutas e os movimentos de chão das ruas se tornam, especificamente, operários e populares, originando sindicatos, federações e confederações. Contudo, a emergente classe média também começou a se organizar em torno de suas demandas, pois, de modo geral, todos enfrentavam as precariedades advindas da pobreza reinante no Brasil, e foram vitimados pelos ciclos epidêmicos que assolaram o País. Entretanto, as lutas já se davam em campos diferentes e, às vezes, opostos.

Este cenário traça a pauta das lutas e movimentos que desembocam nos anos 1900-1930: ela girava em torno de questões sociais, políticas e econômicas, com notória referência às lutas em prol da conquista e efetivação de direitos, mesmo que ainda muito particularistas. Os movimentos e lutas começaram a ganhar consciência social classista, mas a luta, no início do século XX, era eminentemente local e, por vezes, entre pares. Com isso, ressaltava-se sua condição mais popular, assumidamente classista.

Na análise de Gohn (2008, p. 82), nas primeiras décadas do século XX,

as classes populares começam a emergir como atores históricos sob novos prismas. Paulatinamente vão deixando de ser apenas casos de polícia e se transformando em cidadãos com alguns direitos, como os trabalhistas⁵⁶. Ainda que tenham ocorrido mais no papel, essas mudanças são marcos históricos significativos. Simbolizam o coroamento de etapas de lutas dos

⁵⁶ Nessa obra, Gohn (2008) considera o movimento sindical como um movimento social.

trabalhadores, e, embora tenham sido promulgadas como dádivas governamentais, foram conquistas das classes subordinadas em geral.

Após o período de 1930 a 1945, entremeado por oito anos de ditadura, o Brasil viveu a fase populista dos anos 1945 a 1964, de ampla efervescência e redemocratização. Nessa fase,

os movimentos sociais a partir da sociedade civil emergiam em diferentes partes da nação, reivindicando múltiplas questões, das quais destacamos as reformas de base, políticas nacionalistas e equipamentos urbanos básicos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos que se deslocavam do campo para a cidade na busca do sonho de melhores condições de vida (GOHN, 2008, p. 90).

Nesse período, o governo assumiu plataformas desenvolvimentistas de caráter eminentemente econômico, preparando o País para a nova etapa de acumulação do capital que se delineava: ele passou a assumir a preparação das Condições Gerais de Produção, Expansão e Acumulação do Capital (GOHN, 2008; SCHERER-WARREN, 2005; BERNARDO, 1998), das quais fazia parte a garantia da reprodução/sobrevivência da mão de obra, por meio do desenvolvimento de políticas sociais, de cunho assistencialista e clientelista que, ao mesmo tempo se apresentavam como dádivas para a salvação das questões sociais e, por consequência, das econômicas e políticas. Para Gohn, (2008, p. 91) tais políticas tinham por objetivo “[...] integrar na cidade as massas recém deslocadas do campo, e ganhar sua simpatia por meio de sistemas de barganhas: o voto pela melhoria urbana, de qualquer natureza”.

Por outro lado, esses anos podem ser lembrados como um período de fomento das ideias de luta por direitos e sua consolidação. A população, de posse de diplomas e de instrução, que começou a se tornar legitimamente pública pela Constituição de 1934, e da consciência construída a partir dos pequenos movimentos, ganhou força de mobilização popular. O crescimento das cidades e o fomento dos meios de comunicação de massa, especialmente o rádio, subtraem, paulatinamente, o poder de força e coerção das mãos dos coronéis, dos grandes proprietários de terra (GOHN, 2008).

Até a segunda metade do século XX, a catequização jesuítica, a monarquia elitista, a escravidão, a República de/para poucos, a ausência de direitos universais, em especial os políticos, as ditaduras – oficiais e sublimadas – imprimiram uma característica à história dos movimentos e lutas sociais: poucos foram aqueles que tinham em sua pauta a defesa da

educação. De modo geral, tais pautas giravam em torno de questões políticas e econômicas. Num País onde a educação servia a uma seleta camada social, e com tantas outras demandas pungentes, ligadas a questões mínimas de sobrevivência⁵⁷, encontramos registrados, até esse período, a criação do Centro do Professorado Paulista (1930, São Paulo), o Movimento dos Pioneiros da Educação (1932), e o Movimento por Reformas de Base da Educação (1947-1961).

Nos 14 anos compreendidos entre 1947 e 1961, o Movimento por Reformas de Base da Educação forjou uma das lutas mais longas pela educação no País. Caracterizada, também, pela disputa entre defensores da escola pública e gratuita, e defensores da escola particular – pelo direito de escolha do tipo de escola para seus filhos, pelas famílias – esse Movimento destacou-se pelo estabelecimento, pela primeira vez, de uma lei geral e abrangente para o “sistema” escolar de ensino brasileiro (GOHN, 2008).

No que se refere especificamente aos movimentos sociais do Campo, Scherer-Warren (2005) analisa que, em toda a trajetória dos movimentos e das lutas, no Brasil, eles estiveram presentes. No século XVII, tinham orientação separatista para a libertação dos escravos, passando no século XVIII e início do XIX para defesas nativistas, e em meados da segunda metade do século XIX e início do século XX para pautas ligadas ao messianismo e ao banditismo social, tentando sempre estabelecer, diante das más condições de vida dos camponeses, uma nova ordem social (SCHERER-WARREN, 2005).

Na primeira metade do século XX, os movimentos sociais pela posse da terra começaram a se delinear de maneira bem característica, multiplicando-se a partir dos anos 1940. Nesse período, as lutas e movimentos pela posse da terra que se destacaram, depreenderam ações que compeliram para o crescimento das ideias e dos movimentos em nível nacional: Revolta do Porecatu (1950, Paraná); Conflitos Agrários em Goiás (1955); Movimento de Arrendatários Rurais; Santa Fé do Sul (1955, São Paulo); Revolta de Posseiros (1957, Paraná); Movimentos Sociais no Campo pela Reforma Agrária (1958-1964); Liga Camponesa no Nordeste (1961), dentre outras. Tem destaque, também, nesse cenário, a criação da CONTAG (GOHN, 2008; SCHERER-WARREN, 2005).

Posteriormente, já nos anos 1964-1974, a esquerda brasileira, apesar de sofrer muitas dissidências, conseguiu implementar lutas significativas contra o modelo político-

⁵⁷ “A miséria não é revolucionária. É inútil provocar uma revolução social se as classes que se deseja arrastar não gozam já de um certo bem-estar social... As forças conservadoras triunfam dos ímpetos do desespero [...]” (Movimento Anarquista – Jornal Paulistano *Amigos do Povo*, de 27-06-1903, in: GOHN, 2008, p. 166).

econômico que se instaurou no País. Entretanto, na avaliação de Gohn (2008), ela construiu, naquele momento, uma base ideológica equivocada, que não se adequava aos acontecimentos forjados pelo “milagre econômico” que o Brasil vivia. Não provocava ecos lutar pela Reforma Agrária e pelos direitos dos camponeses, por exemplo, no momento em que

[...] o operariado urbano crescia numericamente, sob o controle de novas leis (FGTS, por exemplo); a massa proletária urbana também se expandia por meio do mercado de trabalho na construção civil ou no setor de serviços; as periferias das grandes cidades se inchavam com os loteamentos populares [...] (GOHN, 2008, p. 105).

Por outro lado, essa fase do período ditatorial militar, caracterizada por extrema repressão explícita e implícita, represou a formação de outros movimentos sociais, e apenas o sindicalismo rural, de caráter assistencialista, continuou a ser disseminado pelo País (SCHERER-WARREN, 2005).

Os anos finais desse período ditatorial caracterizaram-se por crises político-econômicas, imprimindo novos relevos sociais, políticos e econômicos que contribuíram para a união das forças de oposição e para a rearticulação da Sociedade Civil.

Havia um clima de esperança, de crença na necessidade da retomada da democracia, da necessidade de participação dos indivíduos na sociedade e na política. Havia também a crença na força do povo, das camadas populares, quando organizadas, para realizarem mudanças históricas que outros grupos sociais não tinham conseguido realizar no passado. Os moradores das periferias, das favelas, cortiços e outros submundos saem da penumbra e das páginas policiais para se tornarem os depositários das esperanças de ser novos atores históricos, sujeitos de processos de libertação e de transformação social (GOHN, 2008, p. 114).

Esse campo fértil para a rearticulação da Sociedade Civil, nesse período, deu origem a várias lutas, e fomentou os movimentos grevistas numa dimensão jamais vista, até então. No arcabouço dos movimentos sociais do Campo, a criação, em 1975, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) fortaleceu inúmeras iniciativas de protesto e de luta dos povos do Campo. Outro evento significativo dessa fase, para esses povos, e de modo geral, para o fortalecimento dos movimentos sociais brasileiros, foi a realização do I Congresso do Movimento dos Sem-Terra, no Paraná, que ao longo dos anos 1980 se propagou, transformando-se na principal frente de luta pela terra no Campo, nos anos 1990 a 2000.

Vale destacar, ainda nos anos 1980, a criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS), como evento significativo na história das lutas e movimentos sociais, tendo em vista que essa entidade conseguiu congregiar em torno de si a rearticulação das forças sociais dessas lutas e movimentos, assim como dos populares e sindicais, na época. Superando divergências no seu interior – ala pró-PT *versus* ala Pró-PMDB e PCB –, em 1984, a ANAMPOS reconstruiu – agora somente com os articuladores do PT e da Teologia da Libertação – movimentos importantes entre 1984 e 1987, tornando-se, em 1989, a Pró-central dos Movimentos Populares (GOHN, 2008).

Destarte, a Teologia da Libertação, movimento nascido no seio da Igreja Católica Latino-americana – de caráter eminentemente histórico, comprometido com a libertação integral –, foi de grande importância para a constituição dos movimentos sociais do Campo.

Assim, de modo geral, podemos afirmar que as ações coletivas nos anos 1970 e 1980, no Brasil, foram reflexos do desejo de redemocratização do País, e consequentemente da constituição de um Estado de Direito, pela via da participação popular, fomentando nos anos seguintes outros movimentos e lutas, dada a redemocratização do País, o acirramento dos problemas sociais, o aumento da população nacional e a fácil propagação das ações coletivas via meios de comunicação de massa (GOHN, 2008).

Ainda nos anos 1980, o Movimento Diretas-Já (1984) conseguiu aglutinar, em torno de si, milhares de pessoas, independentemente de partido, de cor, de idade, de raça, de sexo, movidos pela esperança de que a mudança política tiraria o País da crise que atravessava. Capitalizando anseios, o Movimento “[...] construiu, como nenhum outro anterior soube fazer, um projeto de unidade nacional. Mas, (*sic.*) esse projeto não tinha base de sustentação em propostas de ação e ruiu-se com a deterioração do quadro político, ao longo dos anos 80” (GOHN, 2008, p. 133-134).

As características de militância, de mobilização e de participação em atividades organizadas dos movimentos e das lutas entre os anos 1970 e 1980, desapareceram substancialmente dos movimentos na década de 1990. Os movimentos pulverizam-se nos espaços das ruas, marcando lutas centradas em questões éticas ou de revalorização da vida humana, via outros mecanismos de cunho principalmente simbólico. Tal fato deve-se, entre outros motivos, à organização político-social do País, nessa época, pois o processo de neoliberalização da sociedade encontrava-se em franco desenvolvimento, aplacando os sindicatos e criando subterfúgios antimobilização popular. Mas os frutos da recém-

reestabelecida democracia começavam a se espalhar, principalmente após o *impeachment* do presidente Fernando Collor.

Nesse momento, já no governo Itamar, o Plano Real já sinalizava sua capacidade de estabilizar a economia, exterminar a hiperinflação e acalmar o mercado, demandas que colocavam a população em alerta, desde o fim da ditadura, abafando consideravelmente a potencialidade das lutas contra o Estado.

Ademais, os próprios movimentos passaram a inserir, no rol de estratégias, a utilização dos meios de comunicação de massa, mudando, assim, as características dos enfrentamentos, que passaram a ter cunho ideológico menos pragmático. Gohn (2008), ao contrário, analisa essa refração dos movimentos como reação ao abalo moral vivido pela população brasileira, dadas as crises políticas e sociais do País, o que é uma espécie de recuo, negligenciando, a autora, o próprio movimento orgânico da sociedade naquela época.

Tal posicionamento, talvez, explique porque Gohn (2008) e outros estudiosos do tema creditem aos movimentos dessa época a designação de “novos”. Se a tônica dos movimentos, nesse período, se volta para a questão da pobreza e da exclusão, ela não nega a luta de classes. Ao contrário, pobreza e exclusão resultam das diferenças de classes, são frutos da oposição capital/trabalho, são consequências do sistema do capital instaurado. Esses movimentos, nos anos 1990, fundam as mesmas demandas advindas do não pertencimento, questão não reconhecida por Gohn (2008). Como registramos, o transcurso historiográfico brasileiro registra que, já no início da dominação colonial de índios, negros e pobres esbranquiçados, começaram a engendrar-se estratégias de resistência às formas de dominação a que eram submetidos os pertencentes ao povo, a classe socialmente menos favorecida.

É a própria história dos movimentos sociais que nos leva a questionar essa dicotomização conceitual em torno dos movimentos sociais, dado que, historicamente, eles já tinham a característica da diversidade que hoje os distingue. Eles nunca foram só operários e/ou sindicais, ou congregaram aspectos apenas políticos, ou econômicos, ou sociais. Já na sua nascente, aglutinavam temáticas, interesses, problemáticas, disparidades e objetivos diversos, plurais, passando de demandas simples, localizadas, específicas, como o Movimento dos “Profissionais do Turfe” – que originou a Sociedade Beneficente dos Profissionais do Turfe, em 1934 – a demandas mais gerais, acirradas política, econômica e socialmente, como a “Confederação do Equador” (1824), o “Movimento da Cabanagem” (1835), a “Revolta de Canudos” (1874-97), o “Quebra-Quilos” (1873), o “Movimento Abolicionista” (1878-88), a

“Revolta da Vacina” (1904), a “Greve Geral” (São Paulo, 1917), o “Movimento do Cangaço” (1925-38), a “Coluna Prestes” (1925-27), os “Movimentos por Reformas de Base na Educação” (1947-61), os “Movimentos Sociais no Campo pela Reforma Agrária” (1958-64), dentre outros.

O que se pode constatar é que em cada época, em cada período da História, são diferentes os motes e as formas de luta. Quando da Monarquia, a luta era pela República. Quando da República, a luta era pela democratização dos espaços sociais. Quando da falta de políticas sociais, a luta é pelo seu estabelecimento. Vencida uma luta, alcançada uma conquista – mesmo que, às vezes, parcialmente –, novas demandas ganham a cena, ascendendo a outros movimentos reivindicatórios. Não há, portanto, “novidade” nas lutas, elas são sempre pela busca e implementação de ações efetivas de direitos, em investidas diferenciadas, pois outras são as demandas, as formas de persegui-las e os resultados conquistados. São lutas e vitórias, lutas e derrotas, lutas e encaminhamentos de outras lutas.

Para além da luta pela defesa da vida e dos direitos necessários a ela, esses movimentos devem ser pensados como produtores e produtos da História, como espaços que, em toda sua jornada, puseram-se a questionar a forma de organização da sociedade, seus direitos e seus deveres; a questionar e a arbitrar forças e ações para mudar as deliberações e o instituído social, política, ética e culturalmente.

O início do século XXI, para Scherer-Warrer (2005), está se constituindo no que ela denomina como uma “rede de movimentos”, que se reveste de caráter transnacional, por aglutinar lutas que são mundiais, sem recorrência específica a nenhum país, como a luta pela paz e pela efetivação dos direitos humanos, ladeados por uma ética humanista. Se assim se caracterizam os atuais movimentos sociais é porque são essas as demandas do momento atual, do mundo contemporâneo. Não são os movimentos sociais que criam as demandas. Elas nascem da realidade e transformam-se em bandeiras de luta para os movimentos sociais. Tal assertiva reafirma o caráter histórico dos movimentos que nascem e se desenham na conjuntura, das circunstâncias ditadas pela realidade, das necessidades dos homens e da sociedade em tempos sempre presentes.

Tais lutas ganham um caráter idealizado apenas pelo desenho do que o homem almeja encontrar ou construir, apenas em termos de ideal do que se pretende alcançar com as lutas; ideal que nasce da concretude em que vivem os sujeitos: um modelo de sociedade ideal, mas não no sentido weberiano do “tipo ideal”, mas do que ele acredita que seja justo, de

direito e possível pela sua ação coletiva, junto com seus pares, mesmo que, em certos momentos, tais desejos e idealizações sejam contraditórios, não intersectivos. É a realidade material que dita os motes dos movimentos.

3.1.1.2 Os movimentos sindicais: formação, agendas e lutas

Em tese, pensar sobre um movimento que se forma em torno da reivindicação e defesa de direitos de uma categoria profissional sugere inferir que ele se organize em torno de cinco fundamentos básicos: o político, o social, o ético, o econômico e o jurídico.

O fundamento político toma para si a formação, os objetivos e as funções do próprio movimento através da consciência política de classe, e coloca o movimento em condições de disputar o paço social e agregar-se, ou não, aos seus pares de luta. O fundamento social alcança o sistema de proteção desses sujeitos nas áreas da saúde, da educação e da previdência social sem, contudo, caracterizar-se pelo assistencialismo. Abrange a defesa do direito do sujeito enquanto ser humano e, por conseguinte, portador de características e necessidades próprias, que precisam ser atendidas para que se garanta sua humanidade. O fundamento ético aponta princípios norteadores de condutas para as ações do próprio movimento e de seus membros. Enquanto o fundamento econômico se constitui na defesa da compatibilidade entre trabalho e remuneração que esses sujeitos necessitam para realizar sua vida com dignidade, como, por exemplo, institui a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵⁸. Por fim, o fundamento jurídico cerca-se pela necessária proteção legal aos direitos e às conquistas da classe, além de sustentar o movimento no campo do institucional-legalista.

Esta seria, então, a formação ontológica de um movimento sindical: organização e mecanismo de luta, defesa e reivindicação dos direitos de uma determinada categoria. Além disso, se tomarmos a etimologia do vocábulo sindicalismo, veremos que ele deriva do latim *syndicus* – procurador escolhido para defender os direitos de uma corporação –, de proveniência, por sua vez, do grego *sundikós*, aquele que defende a justiça, que auxilia nos julgamentos.

Afastando-nos da formação ontológica desse movimento, e entendendo-o como condição e criação próprias de sociedades organizadas em classes, sob orientação do capital,

⁵⁸ Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 20 de jun. de 2013.

empreendemos que um movimento sindical de trabalhadores é um movimento contínuo e perene, alimentado pela contradição capital/trabalho, que evoca a necessidade de existência de uma organização que defenda os interesses dessa classe.

Como analisa Borges (2006, p. 2), é da

[...] luta cotidiana, inerente ao capitalismo, que surgem as primeiras formas de organização dos trabalhadores. Elas nascem como *resultado do esforço espontâneo dos operários para impedir ou atenuar a exploração*. Não aparecem por inspiração de “subversivos”, como a burguesia propaga, mas sim por *uma necessidade natural dos que vivem de salário* (grifos nossos).

O movimento sindical nasce, portanto, como resultado da luta de classes que se estabelece no âmbito da sociedade organizada pelo sistema do capital e, por conseguinte, traz em si o germe da transformação, da extinção desse mesmo sistema. Dessa forma, esse movimento é importante não somente como forma de organização de defesa dos interesses dos trabalhadores, mas também para a extinção do sistema do capital e implantação de outro, com caráter sociometabólico do trabalho (MÉSZÁROS, 2011). Aqui, o MSd perderia a sua razão de existir.

O movimento sindical tem sua base estruturada no sindicalismo, criado no país a realizar a primeira revolução burguesa da História, ao consolidar burguesia como classe dominante, campo da expansão do capitalismo e de sua transformação em sistema predominante: a Inglaterra. A Revolução Industrial introduziu e se fez a partir de novas práticas de exploração da mão de obra, que gerou resistências entre os explorados, desencadeando um processo de aprendizado dessa classe, que acabou por produzir mecanismos e estratégias de lutas e aprender que a união é fundamental para se contrapor ao poder do patronato (BORGES, 2006).

Mas, nos anos 1699, já havia registros de associações de trabalhadores de caráter sindical. A *trade-unions* – união de ofício de profissões – foi uma das primeiras formas embrionárias dos sindicatos atuais, sem, é claro, desfrutarem das mesmas características: eram clandestinas e tinham muita dificuldade de atuação. Portanto, é no século XX, com a Revolução Industrial, que os sindicatos se generalizaram e se expandiram, sob forte combate do parlamento inglês, e o seu reconhecimento legal, na Inglaterra, só vem pela letra da lei, em 1824, resultado das lutas operárias e das perdas acumuladas pelo empresariado que, diante dos

prejuízos causados pelas greves, protestos, motins etc., mudou sua estratégia, procurando novos métodos para controlar o movimento operário (BORGES, 2006).

Porém, mesmo legalizados, os sindicatos eram reprimidos, inclusive com uso da força policial, e os patrões exigiam que os operários renunciassem formalmente sua participação nessas instituições como meio de garantir o emprego. Se por um lado a legalização dos sindicatos apontava para a efetivação do direito de associação dos trabalhadores, por outro, permitia a identificação das lideranças, facilitando o trabalho de “cooptação”, prática ainda usual no início do século XXI (BORGES, 2006).

Mas, mesmo sobre esse clima de tensão e repressão, os trabalhadores continuaram a avançar nas suas formas de lutas e iniciaram uma luta política, indo para além das reivindicações de caráter apenas econômico e específico. Em outros países, os trabalhadores também participaram de ações políticas, das quais se destaca, na História, a participação na Comuna de Paris, primeira experiência na qual a classe operária alcançou o poder político.

Destarte, o que descrevemos inicialmente como a formação ontológica de um movimento sindical, historicamente reveste-se de outras teses e lógicas, dado que a economia passou a constituir-se como base material de grande parte da atuação histórica do sindicalismo desvinculada, muitas vezes, da sua base política, e renegando ou secundarizando as demais.

Mesmo tomando a observação de Queiroz (2007, p. 19) de que “o sindicalismo, desde que surgiu no mundo, é um fenômeno multifacetado, com dimensões sociais, econômicas, políticas e jurídicas”, não podemos negligenciar sua “[...] finalidade [precípua] de *orientar, proteger e defender os interesses de uma determinada categoria profissional ou econômica*, praticada em todos os países, com suas mais variadas peculiaridades e formas de governo” (RAMOS, 2007, p. 229, grifos nossos). Portanto, continua presente na base ontológica do sindicalismo a defesa dos interesses dos seus membros, da sua classe.

Para Gramsci e Bordiga (1981⁵⁹ *apud* ALVES 2007), em uma sociedade de classes regulada pelo capital, caracterizada pelo regime de propriedade privada e pela venda de força de trabalho como mercadoria, os sindicatos profissionais são um tipo de organização proletária e desenvolvem funções inerentes ao regime da propriedade privada. Em tal contexto, ele transforma-se em um instrumento de barganha da mercadoria-força de trabalho, submetendo-se às determinações do sistema produtivo. Ou, como sublinhado por Alves (2007), tendem a transformar-se em sindicalismo *tout court*, que não têm como princípio a

⁵⁹ GRAMSCI Antonio; BORDIGA Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

luta contra os abusos do sistema produtivo sobre os trabalhadores, não apresenta organização e prática adequada para enfrentar os processos postos pelo capital contra os trabalhadores e tende a manter-se, por sua própria natureza, no interior do círculo de domínio do capital.

Sobre esse aspecto, Boito Jr. (1999, p. 158) analisa que o sindicalismo

[...] possui como ideologia básica e comum, sobre a qual se assentam as distintas ideologias sindicais, a ideia de que os trabalhadores formam um tipo de coletivo (de classe, de corporação, de empresa ou setor, etc.) unificado em torno de um mesmo interesse, e que o nível de remuneração e as condições de trabalho dependem, em boa medida, da organização e da luta coletiva desses trabalhadores (grifos nossos).

Ou seja, a base do sindicalismo para esse autor (1999, p.158) é a mesma, o que mudam são as ideologias sindicais sob a qual cada sindicato se organiza; portanto,

mesmo um sindicalismo conservador, como o da Força Sindical, no Brasil, cujo discurso defende o mercado e o capitalismo, e apresenta o sindicato como um mero intermediário na venda da mercadoria força de trabalho, mesmo uma vertente sindical desse tipo rompe, na prática, com a concepção liberal do livre jogo das forças de mercado, na medida em que pretende, do ponto de vista liberal estrito, implantar um monopólio sobre determinada mercadoria – no caso, a força de trabalho (grifos nossos).

Tecidas essas considerações iniciais sobre os movimentos sindicais – a sua ontologia, características, papel –, propomo-nos a partir daqui a revisitar o percurso histórico da face rural deste movimento, no Brasil, objetivando apreender as características globais que ele manteve no seu desenvolvimento, e quais produziu singularmente. Com isso, esperamos constituir uma base para analisarmos as características dos MSdR no Brasil, no fim da década de 1990, quando o PRONERA foi criado e ele tornou-se parceiro do Programa.

3.1.1.2.1 Os movimentos sindicais, no Brasil: alguns apontamentos

A abolição da escravatura no Brasil⁶⁰, em maio de 1888, e o surgimento do trabalho livre e assalariado, principalmente nas fábricas no início do século XX, deram origem à classe operária e fizeram nascer as primeiras ideias e organizações sindicais, no País, sob influência de trabalhadores qualificados e artesãos que vieram da Europa, para trabalhar

⁶⁰ Há, segundo Moraes Filho (s.d. *apud* QUEIROZ, 2007, p. 20) registros “[...] da criação em pleno regime escravista da Liga Operária (1870) e da União Operária dos Trabalhadores do arsenal de Marinha (1880) como associações pioneiras de reivindicação laboral”.

no País (MOLINA, 2011). Contudo, a primeira norma sindical brasileira, o Decreto nº 9799, só foi criada em 06 de janeiro de 1903⁶¹, quinze anos após a Lei Áurea, o que, para Ramos (2007, p. 230) significou “[...] um tímido despertar de nosso sindicalismo, ainda estritamente atrelado ao meio rural, consequência das atividades que, até então, predominavam no país”. Inicialmente, a única diferença no que tangia ao trabalho entre o escravo e o trabalhador livre era o salário que recebiam, pois não desfrutavam de direitos.

O movimento sindical, de fato e de direito, foi criado no início da Primeira República, durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, pela letra da primeira Constituição Brasileira, em 1891, que em seu artigo 72, parágrafo 82, declarava que “a todos é lícito associarem-se e *reunirem-se livremente* e sem armas; não podendo intervir a polícia senão para manter a ordem pública”, inclusão que Queiroz (2007, p. 20-21, grifos nossos) atribui aos anarquistas.

Pelo caráter agrário do País⁶², as lutas que levaram à constituição do movimento sindical, no Brasil, iniciaram-se principalmente no meio rural, com prevalência do cultivo do café, principal produto de exportação da época. Como parte da mão de obra desta atividade era formada por imigrantes submetidos a condições de trabalho degradantes e subumanas, os governos dos seus países de origem passaram a exigir do governo brasileiro melhores condições de trabalho (QUEIROZ, 2007).

O período de 1903 a 1930 é considerado por alguns autores (POCHMANN, 2007; RAMOS, 2007) como a 1ª fase da atuação sindical no Brasil, que compreende sua fase pré-industrial, quando os trabalhadores estavam comprometidos com as atividades agropecuárias, a organização sindical era livre, a mão de obra estrangeira dominava o mercado urbano, “[...] cuja dinâmica se caracterizava pela fragmentação regional e sem regulação pública do trabalho (ausência de legislação social e trabalhista), e durou até os anos 1930” (POCHMANN, 2007, p. 133).

A legalização do sindicalismo, no Brasil, deu-se por meio do Decreto nº 1637, de 5 de janeiro de 1907, intrinsecamente enlaçado com as transformações sociais, políticas e econômicas do País, pois “na medida em que o Brasil caminhava para a urbanização e a industrialização, a organização dos trabalhadores acompanhava e se estruturava de forma mais orgânica” (QUEIROZ, 2007, p. 20). Nesse início, o sindicalismo constituía-se em

⁶¹ Os sindicatos urbanos só foram regulamentados em 1907.

⁶² O Censo de 1920 registrava que 69,7% das pessoas em atividade no Brasil se dedicavam à agricultura (QUEIROZ, 2007).

organização livre, pelas mãos dos trabalhadores, como instrumento de luta, sem a chancela do Estado ou de partidos políticos. Mas, nessa época, o movimento já sofria repressões e processos violentos de desmantelamento de suas bases.

A partir dos anos 1930⁶³, a liberdade com que o movimento sindical nasceu, se organizou e lutou, durante os quarenta e um anos da Primeira República, foi cerceada. Com o fim do domínio das oligarquias cafeeiras, Vargas buscou nos demais setores da sociedade, inclusive o dos trabalhadores, o apoio necessário ao projeto político que lançaria o Brasil no universo urbano-industrial. E foi captando as principais reivindicações dos trabalhadores urbanos, reelaborando-as e apresentando-as como dádivas do Estado, ao mesmo tempo em que reprimia brutalmente as lideranças operárias e sindicais de esquerda, que esse governo criou uma legislação trabalhista essencial para a viabilização de seu projeto, dentre elas a criação do salário mínimo, dado que era necessário estabelecer um patamar salarial mínimo para a acumulação industrial no Brasil (ANTUNES, 2007).

A “Lei de Sindicalização” foi criada pelo Decreto 19.770, de 19 de março de 1931, a partir do qual o Brasil deixou de ter movimentos sindicais para constituir um movimento sindical reconhecido e tutelado pelo Estado que, na leitura de Antunes (2007, p. 288), não passou de uma estratégia burguesa, nacionalista e estatizante, com “[...] uma política voltada para *a cooptação das forças sociais do trabalho e sua subordinação aos interesses do capital e do estado* (grifos nossos)”. Foi também na década de 1930 que o Imposto Sindical – posteriormente, passou a ser chamado de Contribuição Sindical – foi criado. Em 1º de maio de 1943, o Decreto-Lei nº 5.452 reuniu toda a legislação trabalhista e sindical na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (QUEIROZ, 2007). Também nesse período foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1946).

A partir do momento em que o sindicalismo brasileiro tornou-se chancelado pelo Estado, e no decorrer da História, foram muitas as aproximações e os distanciamentos com as causas dos trabalhadores que decorreram dessa relação. Impondo-se como tutor dos sindicatos, o Estado passou a deliberar sobre as negociações e os recursos sindicais, compensando “[...] uma suposta debilidade e incapacidade organizativa congênita e insuperável dos trabalhadores” (BOITO JR. 1991, p. 56) e legitimando a estrutura sindical.

⁶³ Nesse momento, os acontecimentos internacionais refletiam e repercutiam no cotidiano do Brasil. A América Latina, na década de 1930, encontrava-se sacudida pela instabilidade política com golpes militares no Peru (1930), na Argentina (1930), no Chile (1931), no Uruguai (1933), em Cuba (1933); a Revolução de 1930 no Brasil vem para encerrar o ciclo presidencial agrícola cafeeiro e abrir espaço para a implantação do modelo econômico industrial.

“Trata-se, neste caso, de um legalismo-estatismo sindical ‘de esquerda’” (BOITO JR. 1991, p. 57).

Por esse processo, o Estado “cooptou” os sindicatos livres e mais combativos, por meio de concessão de vantagens trabalhistas e, aos poucos, foi-se delineando no País uma concepção de organização sindical.

Após o golpe de 1964, este legalismo-estatismo sindical, que se funda no populismo, tornou-se de “direita”, aspirando

[...] por uma regulamentação estatal do sindicalismo que favoreça a manutenção da ordem capitalista dependente, [...]. A tutela do Estado sobre os sindicatos é aqui percebida como um instrumento adequado, *não para a “proteção dos trabalhadores diante da ação gananciosa dos capitalistas”, [...] mas sim como um instrumento adequado para barrar a ascensão das correntes reformistas e revolucionárias no movimento sindical, e, ao mesmo tempo, fornecer um aparelho sindical de âmbito nacional perfeitamente adequado às necessidades do sindicalismo conservador* (BOITO JR. 1991, p. 57, grifos nossos).

Da década de 1964 até 1985, o regime ditatorial imposto ao País reestruturou, segundo Piolli (2004), a proposta sindical do Estado Novo, reconhecendo apenas os sindicatos legalizados e perseguindo e punindo, austeramente, qualquer manifestação sindical fora desse contexto. Nesse período, a face assistencialista do sindicalismo foi ressaltada, e as funções dos seus dirigentes restringiam-se a tarefas burocráticas e administrativas.

Finda a ditadura, a partir de 1985, o movimento sindical, mesmo saindo desse período fortalecido como organização combativa e de resistência, passou a enfrentar diretamente outro opositor tão forte, mas muito mais sutil, do que o governo militar: o sistema do capital em pleno processo de instauração da reestruturação produtiva, sob a égide do Estado, desenvolvendo estratégias não só de “cooptação” dos próprios movimentos, mas também de “captura” das subjetividades dos seus sujeitos, processo que se mantém em pleno desenvolvimento até os dias atuais.

De modo geral, podemos afirmar que a criação e o desenvolvimento do movimento sindical, no Brasil, se fundamentam tanto pela mobilização de trabalhadores que, num primeiro momento, se organizaram em torno da constituição e defesa de direitos trabalhistas e da melhoria das suas condições de trabalho quanto da necessidade do próprio sistema do capital que, diante da crise que enfrentava nos últimos anos do século XX, exigia do Estado medidas protecionistas para o sistema produtivo.

Portanto, além de uma forma, a estrutura sindical tem um conteúdo político, econômico e partidário e, através dela, o Estado pode comandar os sindicatos – e o próprio movimento sindical – sob sua tutela, dispondo sobre sua existência legal. Por outro lado, não há como negar que, mesmo algumas centrais sindicais tendo adotado uma postura conciliadora e de parceria junto ao Estado e ao sistema produtivo, ainda há, no seio de alguns sindicatos, a força da luta e da resistência.

3.2 O movimento sindical rural brasileiro

Na seção anterior, apresentamos algumas reflexões sobre como o movimento sindical se constitui no Brasil, destacando como os mecanismos regulatórios impetrados pelo Estado agiram para controle das suas ações coletivas enquanto organização representativa dos trabalhadores, e como o processo de legalização dos sindicatos colaborou para a legitimação do processo de acumulação do capital, no País.

Partindo dessas considerações sobre o movimento sindical brasileiro, e da afirmação de Santos (2007, p. 51), de que “a história de ocupação do território brasileiro e o modo de produção rural vão ser determinantes na organização dos trabalhadores em associações, nos sindicatos e nos diversos movimentos de resistência e de luta pela terra” nos interessa, agora, discutir como esse processo se efetivou no meio rural. Temos claro que o movimento sindical, no âmbito urbano e no rural, não se deu de forma estanque, desconexa, independente. À medida que as lutas, agendas e fatos desencadeavam-se em um ou outro espaço, eles se influenciavam, abriam novas perspectivas e se alimentavam mutuamente. No entanto, pelos objetivos deste trabalho, voltamos nosso olhar para as especificidades que se deram com o movimento sindical rural.

Como registramos, o movimento de trabalhadores em defesa de seus interesses e direitos nasceu no Campo, já que lá estava a maior parcela de trabalhadores, desde a colonização do Brasil: primeiro os escravos, depois os libertos, imigrantes, lavradores, meeiros, foreiros, posseiros, pequenos proprietários, assalariados, que foram, posteriormente, sintetizados sob os termos de trabalhadores rurais, lavradores ou camponeses, em contraposição às categorias de latifundiários e grileiros (MEDEIROS, 1995).

No âmbito dessa denominação para os trabalhadores do Campo, Medeiros (1995) avalia e tece críticas veementes ao caráter depreciativo de termos usualmente utilizados para

referenciá-los na História e no imaginário do Brasil urbano, relacionando-os ao sentido de atrasados, rústicos, ingênuos e preguiçosos. Aponta também que, na esfera político-institucional, tamanho era o descaso, que esses trabalhadores sequer chegavam a ser reconhecidos (MEDEIROS, 1995).

Na década de 1930, quando o Estado já reconhecia e legislava sobre os direitos do trabalhador urbano, ao trabalhador rural ainda era negada a categoria de classe, por meio de um debate que procurava afirmar a impossibilidade de levar ao Campo (por serem inadequadas) as divisões políticas entre “operários” e “patrões”, que marcavam o mundo urbano. Assim, a ele também não eram reconhecidos direitos trabalhistas, mantendo-se os contratos de arrendamento e parceria, sob jurisdição do Código Civil e a negação de organização própria (MEDEIROS, 1995).

Como abordamos na seção sobre movimentos sociais, em toda a trajetória dos movimentos e lutas, no Brasil, os movimentos sociais do campo estiveram presentes. No século XVII, tinham orientação separatista para a libertação dos escravos, passando no século XVIII e início do XIX para defesas nativistas, e em meados da segunda metade do século XIX e início do século XX para as pautas ligadas ao messianismo e ao cangaço, tentando sempre estabelecer, diante das más condições de vida dos camponeses, uma nova ordem social (SCHERER-WARREN, 2005). Coletti (1998) aponta, inclusive, que tais movimentos se constituíram, portanto, em embriões do que, posteriormente, viriam a orientar a formação e a consolidação do movimento sindical rural. Outros autores, como Santos (2007), atribuem à ação e à luta dos trabalhadores do Campo, em 1903, como fatos que geraram o movimento sindical rural. Nesse período, registram-se as primeiras tentativas de organização sindical do trabalhador rural, limitadas pelo movimento dos fazendeiros de café, que conseguiram cercear a liberdade de organização dos trabalhadores.

No que tange aos trabalhadores agrícolas e à sindicalização rural, toda a legislação social-trabalhista construída, no período de 1930 a 1960, no Brasil, os excluía dos seus objetivos. Segundo Coletti (1998, p. 36),

o Decreto-Lei nº 1.402, de 5/8/1939, por exemplo, *determinava a inaplicabilidade da lei às atividades profissionais relativas à agricultura e pecuária e, ainda que não proibisse expressamente a sindicalização rural, subordinava-a a uma regulamentação especial que se realizaria, efetivamente, apenas no início dos anos 60*. A CLT no seu artigo 7º, letra “b”, também deixa claro que *seus preceitos não se aplicariam aos trabalhadores agrícolas, salvo quando houvesse, em cada caso,*

determinações em contrário. Enfim, até 1943, o campo esteve praticamente alheio à estrutura sindical corporativista construída a partir da ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 (grifos nossos).

Essa invisibilidade relativa às questões trabalhistas no Campo resultava de vários fatores como a falta de tradição de associar-se dos trabalhadores, as grandes distâncias entre as fazendas, o que dificultava o encontro e a comunicação entre eles, mas, principalmente, da “[...] *força das oligarquias rurais no interior do bloco no poder*, nessa época, [...] fator decisivo para que qualquer tentativa de extensão da legislação social-trabalhista ao campo se transformasse rapidamente em letra morta” (COLETTI, 1998, p. 37, grifos nossos).

As primeiras organizações de trabalhadores no Campo foram criadas em 1940, em torno de quatro categorias distintas: dos trabalhadores na lavoura, da pecuária e similares, da produção extrativa e dos produtores autônomos. Mas, foi por meio do Decreto-Lei nº 7.038 de 10/11/1944 que, oficialmente, o sindicalismo rural ganhou regulamentação formal ao ser atrelado à estrutura sindical definida pela CLT, e viveu nessa fase todas as imposições burocráticas do Estado para a criação de sindicatos, alcançando, no final dos anos 1960, menos de 10 sindicatos reconhecidos, em todo o País, o que, para autores como Stein (1983⁶⁴, *apud* COLETTI, 1998), não passou de uma manobra de Vargas para ampliar suas bases políticas durante a crise do Estado Novo.

A partir dos anos de 1945, os sindicatos rurais passam a vincular suas ações às do Partido Comunista do Brasil (PCB), recém-saído da ilegalidade, que nesse período mobilizou forças para o desenvolvimento de ações políticas no campo, “[...] no sentido de dotar o movimento social no campo de canais de representação através dos quais o trabalhador rural pudesse reivindicar, fazer valer os seus direitos e, sobretudo, participar da vida política do País” (COSTA, 1996, p. 1).

Contudo, ao avaliar seu papel no movimento social do Campo, o próprio PCB reconheceu que, ao escolher o caminho pacífico, caiu em posições direitistas, refreando a luta de classes e impedindo manifestações sob o pretexto de não dar motivos à repressão, o que deveria mudar, a partir de então (COSTA, 1996).

Se o PCB atingiu grande visibilidade em 1945, após sua legalização, e atingiu um dos maiores crescimentos da sua história⁶⁵, com os desdobramentos do início da Guerra Fria,

⁶⁴ STEIN, Leila. **Estado e sindicalização dos trabalhadores rurais**: a cidadania pelo alto. 1983. Mimeo.

⁶⁵ Esse crescimento dos partidos comunistas foi uma característica geral, sobretudo na Europa, resultado da política adotada por todos eles, de estabelecer alianças para combater o avanço do nazi-fascismo, durante a

a política externa capitalista voltou-se para o combate ao comunismo, e o Partido teve o início da sua sentença de extinção legal decretada. Maior força de esquerda entre 1945 e 1947, período em que se encontrava legalizado, o PCB teve seu registro eleitoral cassado em 1947.

Em 1950, mesmo na ilegalidade, o PCB organizou o Manifesto de Agosto,

[...] no qual o partido buscava implementar um *processo revolucionário* defendendo o confisco de terras em mãos de latifundiários e sua distribuição gratuita aos camponeses, *colocando as questões agrárias em primeiro plano mas incorporando essa luta à bandeira nacional e antiimperialista* (SANTOS, 2007, p. 59-60, grifos nossos).

O PCB, seguindo as determinações do Manifesto de 1950, ajudou os lavradores a organizarem a Associação dos Lavradores de Formoso, e

o que inicialmente consistia na defesa obstinada de terras *tornou-se ao longo dos anos a construção de um projeto ampliado de participação democrática*, no qual os camponeses pobres ousaram desafiar a ordem dominante e implantaram, depois de resistirem a toda sorte de violência patrocinada pelos fazendeiros uma organização de trabalho popular (SANTOS, 2007, p. 60, grifos nossos).

Mesmo com esses movimentos e com o movimento dos trabalhadores se intensificando na área urbana, nos anos 1950, os trabalhadores rurais não conseguiram se incluir nas organizações existentes, principalmente no Comando Geral de Greve e nem alavancar o mesmo desempenho, no Campo. Além de ser um número muito reduzido de lavradores e trabalhadores organizados, ainda tinham que lutar contra o Ministério do Trabalho que “[...] vinha, por outro lado, negando quase que invariavelmente o reconhecimento dos sindicatos, alegando sempre que a categoria solicitante não constava do quadro de atividades e profissões previstas no art. 577 da CLT” (COSTA, 1996, p. 61-62).

O relatório aprovado na I Conferência da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola do Brasil (ULTAB⁶⁶), em 1959, apontava as seguintes causas das dificuldades vividas pelos trabalhadores para organizarem o movimento sindical no campo:

Segunda Guerra Mundial. No Brasil, o PCB concorreu, inclusive, à presidência da República, obtendo 10% da votação nacional, e elegendo 15 deputados federais e um senador – Luis Carlos Prestes, o 2º mais votado do País.

⁶⁶ A ULTAB foi fundada em 21 de setembro de 1954, no âmbito do PCB, mais precisamente dentro da Seção de Trabalho de Campo do Comitê Central, nessa época sob gestão de Calil Chade, e como tinha que acatar as determinações do partido, acabava por seguir uma linha rígida de comando horizontal. “A ULTAB se constituía em uma entidade cumpridora de tarefas [...]”, mas, nos seus dois primeiros anos de existência, foi intensa sua

1) dispersão dos lavradores e trabalhadores agrícolas no campo; 2) negação dos direitos, perseguição e opressão; 3) migrações constantes; 4) a própria natureza do homem da roça, disperso, isolado, em geral oprimido e explorado torna-se arredio e desconfiado; 5) a falta de tradição de organização no campo (COSTA, 1996, p. 62).

Esse relatório ainda sugeria que fossem criadas associações, sindicatos e cooperativas dirigidas pelos próprios lavradores e trabalhadores rurais.

Nesse momento, precisamente a partir de 1951, quando Vargas retorna à presidência da República, não era de seu interesse interferir, diretamente, a favor dos trabalhadores do Campo, visto que seu foco era a massa trabalhadora urbana em busca de apoio popular para seu mandato. Industrializando-se, o País começava a construir contornos majoritariamente urbanos também nos chamados “estados do interior” das regiões Centro-Oeste e Norte, mesmo tendo o Brasil 64% da sua população morando na área rural, naquela década (MOLINA, 2011).

Vargas valorizou a indústria nacional e atendeu a algumas das reivindicações dos trabalhadores urbanos, ao que Antunes (2007, p. 290) denominou de “[...] trabalhismo varguista: combinando dádiva, manipulação, repressão, controlando a legislação sindical e fazendo concessões na legislação trabalhista [...]”.

Por outro lado, mesmo que o País estivesse consolidando a chamada sociedade urbano-industrial, e o setor agrícola continuasse sob constantes críticas de se apresentar como um dos obstáculos ao desenvolvimento e à industrialização, o governo Vargas não queria se indispor com a oligarquia agrária. Em contrapartida, os povos do Campo não estavam paralisados à espera da ampliação ou equiparação dos seus direitos com os dos trabalhadores urbanos.

Aliás, os anos 1950 e início dos 1960 representam um momento de quebra nas relações de dependência pessoal e dominação entre os camponeses e os donos da terra, expondo os antagonismos de classe do mundo rural, resultando num intenso processo de luta de classes. Essa quebra nas relações gerou-se a partir da crise das relações pessoais entre essas duas classes, especialmente com o rompimento dos contratos tácitos por parte dos

ação na criação de quase “[...] 200 organizações, entre elas, aproximadamente, 46 sindicatos rurais” (COSTA, 1996, p. 54-55).

proprietários de terra com os trabalhadores (COLETTI, 1998). Diante dessa situação, não restava a esses últimos

[...] outra alternativa senão *tentar resistir à expropriação, tanto de seus meios de produção quanto daquelas relações sociais* (tradicionais), até então vividas pelos trabalhadores como naturais. [...] [e] é no bojo desse processo de resistência que as formas brutais de exploração a que estavam submetidos explicitaram-se, desenvolvendo entre os trabalhadores uma consciência dos antagonismos que os opunham aos proprietários rurais. *Começava a romper-se, dessa forma, a subordinação política e ideológica dos trabalhadores ao poder privado de seus senhores* (COLETTI, 1998, p. 41, grifos nossos).

Esse contexto de “rompimento” das massas camponesas com os proprietários rurais iniciou-se com mais sobrepujança nos anos de 1940, com a criação de entidades elementares que buscavam semelhanças nos costumes de cada lugar e que, mesmo sem nenhuma intenção de se tornarem legalizadas, resultaram nas primeiras Ligas Camponesas⁶⁷.

As primeiras Ligas foram criadas no Recife, em Iputinga – em 1946, e tinham como primeira luta a da terra –, e em São Paulo, a de Dumont, respectivamente por Pedro Renaux Duarte e Irineu Moraes (COSTA, 1996).

Inicialmente, elas caracterizavam-se por uma postura legalista e de auto-defesa evoluindo, posteriormente, para “[...] um movimento radical que se opunha à monocultura, à mercantilização e à estrutura fundiária. *O latifúndio tornou-se sinônimo não somente de grande propriedade, mas, sobretudo, a representação da forma de dominar e oprimir*” (SANTOS, 2007, p. 63, grifo nosso).

Para fundar uma Liga era preciso reunir de trinta a quarenta camponeses – alfabetizados ou não –, submeter o estatuto geral à aprovação de todos, eleger sua diretoria e oficiar à Justiça (COLETTI, 1998). Mobilizando camponeses em torno da luta pelos princípios democráticos no Brasil, elas

[...] ganharam destaque nacional pelas sucessivas mobilizações e *criaram um fato político novo que foi a realização das marchas, comícios e congressos, o que deu visibilidade às questões agrárias, colocando os trabalhadores do campo nas ruas*. [...]. Como era praticamente impossível a criação de sindicatos rurais, devido ao tortuoso procedimento burocrático do registro

⁶⁷ Anterior à criação dessas Ligas, principalmente em Goiás, entidades como as irmandades católicas ou irmandades camponesas já desenvolviam um trabalho político no Campo, com clara distinção das então formas de manifestações do homem do campo: o cangaço e os movimentos messiânicos (COSTA, 1996).

herdado da ditadura Vargas, criou-se a expressão Ligas Camponesas, de forma a burlar a lei, estratégia esta adotada pelo advogado e líder dos camponeses, Francisco Julião (SANTOS, 2007, p. 60, grifos nossos).

Desse modo, as Ligas constituíam-se como uma sociedade civil de direito privado, o que lhes exigia apenas um registro em cartório de títulos e documentos, e lhes garantia a independência de registro no Ministério do Trabalho. Valiam-se do Código de Direito Civil na defesa exclusiva da classe reconhecida como campesina e, nesse contexto,

o Conselho Regional das Ligas desempenhou um importante papel na expansão do movimento camponês no Brasil, e, a partir de experiências concretas de atuação das Ligas, decidiu pela limitação e arregimentação de massas rurais nas áreas de posseiros, arrendatários, parceiros, ocupantes e de pequenos proprietários, em especial nas áreas próximas ao agreste, devido aos aumentos abusivos na cobrança do foro (SANTOS, 2007, p. 61).

Em torno das Ligas Camponesas agregou-se um amplo espectro de movimentos e o ambiente era de discussões e disputas políticas, e

as divergências político-ideológicas na organização dificultaram as alianças entre as forças políticas existentes. Todavia, *o tema da reforma agrária surgiu e ocupou amplo espaço no debate nacional, tornando-se o princípio diretivo da luta dos trabalhadores*. A luta pela reforma agrária visava modificar e potencializar as forças produtivas no Brasil. *A referência estratégica de todos era a “Revolução Brasileira”*. Ambos os temas deixaram marcas indeléveis nos movimentos e organizações sociais a partir de então (SANTOS, 2007, p. 63, grifos nossos).

Considerada por alguns estudiosos, como Coletti (1998), como “símbolo das lutas dos trabalhadores rurais no período pré-64”, as Ligas espalharam-se pelo Nordeste, mas não se constituíram como única forma de luta campesina do período: as batalhas dos posseiros em Formoso e Trombas (Goiás), no sudoeste do Paraná e na Baixada da Guanabara são outros movimentos campesinos que defendiam a causa dos trabalhadores rurais. Também os conflitos em Santa Fé dos Sul, em São Paulo, entre pequenos arrendatários e proprietários rurais, as greves no campo e a criação do Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Rio Grande do Sul, em junho de 1960, fortaleceram o movimento rural, no Brasil, e davam visibilidade às lutas do trabalhador do e no Campo (COLETTI, 1998).

Até fins da década de 1950, o PCB e as Ligas uniam-se em torno de princípios comuns de luta; entretanto, no início dos anos 1960 as divergências afloraram-se, pois

[...] se para o PCB a prioridade era o trabalhador assalariado e a reforma agrária constituía-se numa etapa da revolução nacional-democrática antiimperialista a de ser desencadeada pela “frente única”, que incluía [...] a burguesia nacional e até mesmo alguns setores latifundiários, para a direção das ligas, o campesinato era, naquele momento, a principal força da revolução brasileira cujo conteúdo era imediatamente socialista. Outro ponto de discordância: Julião refutava a política de “frente única” proposta pelo PCB, ou seja, não admitia a possibilidade de buscar alianças com a burguesia e muito menos com segmentos do latifúndio (COLETTI, 1998, p. 47).

Nesta década, mais precisamente em 1961, buscando instituir uma campanha para a conquista de sua legalidade, o PCB alterou sua denominação de Partido Comunista do Brasil para Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla PCB, e firmando uma nova fase: saíram os planos de derrubada do governo e assumiu-se a tática central das eleições, à procura de uma aproximação com os movimentos de massas, envolvendo-se com a política partidária e com o movimento sindical. Esse processo fomentou a crise pela qual o Partido já vinha atravessando e criou dissidências no seu interior.

É nesse contexto de dissolução ideológica entre o PCB e as Ligas, e com o governo Goulart já sobre a mira intervencionista, que se estruturava o golpe de 1964, quando as forças revolucionárias no Campo começaram a perder poder combativo real. Entretanto, não há como deixar de sublinhar que, de modo geral, o movimento das Ligas Camponesas

[...] foi decisivo para a criação do sindicalismo entre os camponeses pobres e mais do que isso, a organização dos camponeses para tomar a terra do latifúndio visando liquidá-lo como classe. A reação veio combinada entre a burguesia, os latifundiários e o imperialismo, mais uma vez usando o exército nacional como cão de guarda de seus interesses, dando o golpe de estado em 1964 e estabelecendo a ditadura militar (ARRUDA, 2007, p. 81).

No início da década de 1960, com o avanço do capitalismo no Campo, a grande massa de trabalhadores transformou-se em assalariada. Com a institucionalização dos sindicatos rurais – a partir de 1944, e sua regulamentação em 1963, por meio da criação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2 de março) –, e em meio às condições de vida e de trabalho às quais eram submetidos, os trabalhadores viram nessa institucionalização um avanço para sua “defesa” e “proteção”. Assim, os sindicatos rurais cresceram e se espalharam pelo Brasil, e

[...] ganharam importância determinadas funções de serviços públicos vinculadas aos trabalhadores do campo, por meio do Pró-rural, do Funrural e

da política agrícola. Dessa forma, a atuação sindical – que também se desenvolveu fortemente influenciada pelo fornecimento de serviços especializados aos associados – terminou, ao longo do regime militar, contribuindo para uma importante ampliação da taxa de sindicalização (POCHMANN, 2007, p. 135).

De modo geral, não há consenso entre estudiosos do tema sobre as reais influências da sindicalização rural sobre o fim das Ligas Camponesas. Alguns autores salientam as estreitas semelhanças entre as metas dos sindicatos cristãos e os objetivos das Ligas e defendem que foram esses sindicatos criados, especialmente no Nordeste, que enfraqueceram as Ligas. Contudo, outros afirmam que as Ligas compunham-se mais de arrendatários, posseiros e pequenos produtores, e que o movimento sindical foi formado, em sua maioria, por assalariados agrícolas, o que não justificaria a relação. Entretanto, não se pode negar que os sindicatos oficiais, por estarem institucionalmente atrelados ao Estado e às determinações e concessões legais impostas por ele, não apenas enfraqueceram o movimento das Ligas, como também combateram a prática da organização política autônoma dos trabalhadores rurais e aprisionaram as lutas no âmbito do controle estatal burguês (COLETTI, 1998).

Nesse caso, há que se considerar duas faces desse processo: primeiro, a inclusão dos trabalhadores rurais ao processo de sindicalização representa uma extensão da cidadania àqueles que encontravam-se submetidos ao poder privado dos proprietários rurais. Assim,

[...] os sindicatos oficiais rurais converteram-se, sim, em instrumentos capazes de provocar um questionamento ao poder pessoal e político dos grandes proprietários rurais. [...] Nesse caso, as relações de dominação e dependência pessoal cederam lugar à consciência de que eram cidadãos e que, como tais, possuíam alguns direitos que estavam acima da autoridade privada do senhor das terras (COLETTI, 1998, p. 60, grifos nossos).

A outra face, entretanto, nos mostra que um esboço real de cidadania que vinha sendo construído pela massa trabalhadora rural, através das Ligas Camponesas, tomou a via tutelada, autoritária e conservadora ao integrar-se ao aparelho estatal que significava um limite à própria cidadania. Essa segunda face tornou-se, na opinião de Coletti (1998, p. 61), majoritária durante o golpe de 1964, já que o sindicalismo oficial – urbano e rural – não conseguiu esboçar nenhuma forma de resistência aos golpistas, revelando-se, então, a

[...] sua verdadeira natureza: a de *limitador da cidadania das massas rurais e de poderoso instrumento de controle político-social nas mãos do Estado*. Foi por essa razão que o regime ditatorial não hesitou em preservá-lo, não obstante a vontade dos proprietários rurais que, guiados por seus interesses imediatos, queriam vê-lo destruído (grifos nossos).

Aceitar o atrelamento institucional, em primeira instância, significava dar legalidade ao movimento sindical rural, o que teria como consequência, também, a receptividade do homem do Campo ao trabalho político. Os resultados dessa ação podem ser verificados nos 25 sindicatos de assalariados agrícolas e 71 associações de lavradores e camponeses criados no Brasil, até o ano de 1955, contra os apenas quatro ou cinco sindicatos existentes, oficialmente, em 1952 (COSTA, 1996).

Porém, a crise interna sectarista pela qual passava o principal expoente desse movimento, o PCB, refletia nas demais instituições e segmentos, como a ULTAB e a publicação *Terra Livre*⁶⁸ – que movimentavam o sindicalismo no Campo, e o período de 1956 a 1958 foi marcado pela interrupção do desenvolvimento sindical no Campo (COSTA, 1996).

É a partir da Resolução Sindical de 1952, e a autocrítica, no período seguinte, em relação ao sectarismo afirmado pelo Manifesto de Agosto, que o PCB redefiniu sua política para o Campo. A I e a II Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, em 1953 e 1954, respectivamente, marcaram essa nova etapa, e

a marginalidade em relação ao jogo político em que as populações rurais estiveram submetidas tradicionalmente, obtida entre outros motivos, com os entraves impostos à sua organização, começa, assim, a ser revertida em meados da década de 50 (COSTA, 1996, p. 28).

Em 1954, durante seu IV Congresso, o PCB defendeu a Reforma Agrária e a criação, em diversos municípios brasileiros, de governos democráticos de libertação nacional. Após a “Declaração sobre a Política do PCB”, em 1958, o Partido passou a defender que a primeira etapa da revolução no Brasil deveria ser democrático-popular, com ampla defesa da Reforma Agrária, por formas e meios pacíficos, através da formação de uma “frente única” que reunisse as forças interessadas em combater o imperialismo norte-americano⁶⁹. Em relação ao movimento sindical, essa Declaração propunha o avanço dos comunistas nos

⁶⁸ O jornal *Terra Livre* era o “principal instrumento escrito de propaganda das bandeiras do PCB entre os trabalhadores do campo e de apoio às lutas desenvolvidas por esse segmento. Esse periódico começou a ser editado em maio de 1949, numa conjuntura de intensa repressão sobre o ‘movimento camponês’, que então pipocava em diversos pontos do país e em diferentes frentes de luta” (MEDEIROS, 1995, p. 53).

⁶⁹ Essa postura do PCB deu-se no contexto de forte influência da Revolução da União Soviética de 1956.

quadros de organização sindical existentes no Brasil, desenvolvendo uma linha pacífica e legalista para a ação das massas (COLETTI, 1998).

Com o abrandamento da crise do PCB, que passou a adotar um “caminho pacífico para a revolução brasileira”, em meados de 1959/1960 a ULTAB foi reavivada, o *Terra Livre* retomou seus trabalhos e o movimento sindical rural ganhou novo fôlego. Entretanto, foi também nesse período que o PCB ganhou um forte concorrente na disputa pela hegemonia sob os trabalhadores rurais: a Igreja católica (COSTA, 1996).

Assim, além de disputar com a Igreja o comando do movimento sindical rural, o Partido Comunista se encontrava diante de outra batalha: resgatar sua imagem desgastada, interna e externamente, pela fragilidade da postura adotada no encaminhamento das lutas – caminho revolucionário *versus* caminho institucionalizado – o que acabou provocando cisões dentro do próprio Partido (COSTA, 1996).

Por outro lado, no contexto de mudanças conjunturais no campo brasileiro, nos anos 1950 e 1960,

[...] o poder político das oligarquias rurais no interior do bloco no poder começava a definhando, seja porque perdiam o controle político-social sobre as massas rurais, seja porque sua principal moeda de barganha política começava a apresentar sinais de crise e esgotamento (COLETTI, 1998, p. 48, grifos nossos).

Os coronéis, representantes das oligarquias rurais, que antes do período pré-industrialização representavam a fração hegemônica da classe dominante, passaram a prestar serviços eleitorais como moeda de pagamento à intocabilidade dos grandes latifúndios à nova fração hegemônica dessa classe: a burguesia industrial organizada no Partido Social Democrático (PSD).

Entretanto, à medida que esses coronéis começaram a perder o controle sobre os “votos de cabrestos” da massa rural, a representatividade política PSD diminuiu e foi preciso renovar a base de dominação no Campo. A sindicalização oficial dos movimentos do Campo, isto é, o atrelamento desses movimentos ao Estado foi realizado para cumprir tal função, na análise de Coletti (1998): regular, controlar os MSdR, cujos trabalhadores já não mais se encontravam sob o jugo dos coronéis. Ou seja, nesse quadro de disputas, o governo brasileiro institucionalizou a sindicalização rural a fim de tutelá-la, como fizera com a urbana.

3.2.1 A legalização do movimento sindical rural: integralização de direitos por meio da chancela e tutelamento do Estado

Toda luta contra a opressão, o fim da exploração do trabalho e o fim do monopólio da terra, se não estiver umbilicalmente ligada ao extermínio do sistema de capital, perder-se-á como um fim em si mesmo. Se, como defende Santos (2007, p. 50) “o movimento sindical surgiu para *quebrar o monopólio do poder do capital na regência da produção*, mas também incorporou as aspirações coletivas por uma sociedade mais justa” (grifos nossos), aos poucos, por questões legais, práticas e ideológicas, esse movimento foi perdendo tais proposições, à medida que o Estado foi se tornando o grande chancelador de suas ações, adequando-os às demandas daquele sistema.

Em 1962, o Ministério do Trabalho, sob gestão de Franco Montoro, objetivando direcionar o associativismo no campo, como forma de regular as ações dos trabalhadores rurais, baixou a Portaria de nº 209-A, de 25/06/1962, que previa a criação da Confederação Nacional da Agricultura (CNA – patronal) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), e alterava as bases do associativismo rural⁷⁰. Essa mudança de estatuto era considerada importante pelos movimentos de trabalhadores rurais, dado que apenas sob reconhecimento legal poderiam representar a categoria, celebrar contratos coletivos, eleger representantes e, “afora esses importantes aspectos formais, o apego à legalidade era um traço cultural dos trabalhadores rurais, suficientemente forte para que o movimento viesse a se beneficiar com o reconhecimento dos sindicatos” (COSTA, 1996, p. 95).

Como registramos, nessa época a Igreja Católica se fazia fortemente presente na disputa pelo controle do movimento de trabalhadores rurais, e mantinha relações estreitas com o ministério de Franco Montoro (do Partido Democrata Cristão); tanto é que, dos 69 sindicatos rurais reconhecidos no País, entre maio e outubro de 1962, em sua maioria, foram favorecidas as entidades sob influência da Igreja Católica (COSTA, 1996).

⁷⁰ Essa Portaria alterou significativamente as bases do associativismo rural ao distinguir quatro grupos profissionais diferentes, promovendo o primeiro enquadramento sindical rural, que foi visto com reservas, tanto pela ala patronal, quanto pelos próprios trabalhadores, já que, divididos em várias categorias dentro dos quatro grupos, perdiam a unidade de movimento, já que abria precedência para a formação de inúmeros sindicatos em um mesmo município. Por outro lado, diminuíam-se, assim, as possibilidades de se constituir uma única congregação ao separar os trabalhadores em diferentes organizações sindicais, dificultando a regulação pelo Estado (COSTA, 1996), mesmo prevendo a criação da CNA e da CONTAG.

Essa disputa pela hegemonia do associativismo se deve ao significativo crescimento do movimento sindical rural e da parcela política trabalhista e comunista, o que levou “[...] o Estado a chamar para si a responsabilidade de assumir o controle de uma situação dominada pelos comunistas, pela Igreja e pelas Ligas Camponesas no Nordeste”, e criou uma situação embaraçosa para os comunistas que, tendo lutado por anos para conseguir o reconhecimento do Estado das associações e sindicatos de lavradores e trabalhadores agrícolas, corria o risco de perder o poder sobre eles através do enquadramento corporativo estatal, mesmo sob o governo de Goulart, que representava um equilíbrio de forças não totalmente conservadoras (COSTA, 1996, p. 90).

Assumindo esse papel, o Estado passou a disputar espaço no sindicalismo rural com o PCB, a Igreja e as Ligas, procurando fazer do associativismo no Campo uma atividade integrada ao próprio Estado. Através dessa estratégia, ele buscava atrelar o movimento sindical rural ao sindicalismo de Estado, e garantir a dominação corporativa, bem como garantir a hegemonia do poder, já que o crescimento dos partidos populares⁷¹, naquela época, estava mudando as correlações de força dentro do próprio Estado, ameaçando o equilíbrio político vigente com a crescente transformação das massas trabalhadoras em possíveis atores políticos (COSTA, 1996).

Nessa década de 1960, dentro da Igreja Católica, três correntes opostas disputavam a representatividade junto ao movimento sindical: uma representada pela Ação Popular (AP) de orientação socialista, outra liderada por D. Eugênio Salles, de tendência mais conservadora, e uma terceira, acima do movimento sindical, formada por eclesiásticos e leigos, com forte presença ideológica e sentimento anticomunista, onde se encontrava Dom Geraldo de Proença Sigaud, primeiro bispo brasileiro a posicionar-se contra a Reforma Agrária (COSTA, 1996), que se dedicava ao combate à expansão do comunismo através da criação de sindicatos, inicialmente entre os pequenos produtores e, depois, também junto aos assalariados agrícolas.

Além das condições objetivas, eram também necessárias condições políticas para se realizar a Reforma Agrária, por isso a Igreja precisava aproximar-se e constituir um grupo dentro do movimento sindical, com perspectivas distintas sobre a propriedade privada; e

⁷¹ Em 1958, os partidos trabalhistas PTB, PSP e PSB elegeram, aproximadamente, 30% de deputados federais, com três milhões de votos. Em 1962, a bancada do PTB, na Câmara Federal, superou a da UDN e a do PSD (COSTA, 1996).

assim o fez, relacionando o fim da propriedade privada à extinção da família, e defendendo uma “reforma agrária sadia” (COSTA, 1996).

Na avaliação de Coletti (1998, p. 51),

o objetivo central desse *sindicalismo cristão* que se encontrava em gestação era o combate ao comunismo e seu princípio básico era a *negação da luta de classes e defesa da harmonia social*. Entretanto, o sindicalismo cristão não se resumiria a essa postura conservadora: a Ação Popular (AP), surgida de setores leigos ligados à igreja, fugiria à expectativa original da ação da igreja no campo e evoluiria para posições radicais de apoio à luta camponesa, desenvolvendo um importante trabalho através do Movimento de Educação de Base (grifos nossos).

A presença e a possibilidade de domínio trabalhista na política brasileira, alavancada por João Goulart e Leonel Brizola, bem como a mudança de posição com a adoção do *caminho pacífico* do PCB contribuíram, na visão de Costa (1996), com a mobilização dos trabalhadores do Campo e da cidade para a luta reivindicatória e para o avanço da sindicalização, integrando, mesmo que ilegalmente, o Partido Comunista na vida política do Brasil. Essas eram outras fortes motivações do Estado para lutar por se tornar hegemônico no campo do sindicalismo rural, utilizando-se, principalmente, do cartório estatal para preservar o pacto conservador.

Se até 1960, o governo apresentava-se como “tradicional imobilizador das massas rurais, bloqueando-lhes a organização”, a partir dessa década, ele assumiu o papel de “agente estimulador da criação de sindicatos rurais”. Isto é, se por décadas o Estado brasileiro contribuiu para a exclusão política do homem do Campo, com os novos delineamentos da Reforma Agrária, no início da década de 1960, muda-se seu papel passando a apresentar-se como mobilizador das camadas do Campo, retirando, inclusive, as barreiras legais para a sua sindicalização (COSTA, 1996).

Mas, de modo geral, a luta sindical no Campo apresentou, no período entre 1953 e 1964, dois aspectos marcantes: um estava ligado à luta pela validação dos direitos já adquiridos pelo trabalhador rural (principalmente o assalariado) através da CLT, já que os mesmos não haviam sido assegurados na prática. O outro se referia ao movimento de organização sindical do homem do Campo que, no conjunto da classe trabalhadora no Brasil, era baixo (COSTA, 1996). Mas, na prática, predominantemente, foi a bandeira do pagamento

de salário mínimo e direito a férias que acabou por atrair os trabalhadores rurais para os sindicatos.

Outras questões que também explicam as oscilações do movimento sindical rural, nesse período, são a falta de tradição, dado que se estava no início desse processo, no Campo; faltavam quadros partidários com experiência em sindicalização rural, e a militância no meio rural era feita e coordenada, majoritariamente, “[...] por aqueles que deixavam as luzes das cidades para exercerem seu ofício em terreno desconhecido”, segundo Costa (1996, p. 58-59). Fazer política no Campo contrastava com o fazer política no espaço urbano-operário. Outra questão referia-se à crise ideológica, teórica e prática, vivida pelo PCB, principal articulador do movimento sindical rural, na época.

De 1960, quando existiam oito sindicatos rurais reconhecidos, o Brasil passou a ter, em 1964, às vésperas do golpe militar, 1200 entidades sindicais e quarenta e duas Federações, e

[...] delineou-se, a partir das fileiras do PCB, a inadmissão de qualquer forma de enquadramento sindical que pulverizasse a força hegemônica das organizações camponesas. Essa foi a diretriz que ficou consagrada a partir de 1965, quando *o regime militar unificou todas as categorias numa única forma organizativa: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais na Agricultura – FETAGs* (SANTOS, 2007, p. 64, grifos nossos).

Costa (1996, p. 126) avalia que “o processo de extensão da cidadania entre 1945 e 1964 – [...] – foi certamente o mais forte fator de desenvolvimento do sindicalismo rural, mesmo que tenha contribuído para os resultados de maneira indireta”. Essa ampliação da participação política expressava-se, principalmente, no crescimento da representatividade dos partidos trabalhistas no poder, e também pelo crescimento dos movimentos sociais e sindicais. De acordo com Costa (1996, p. 127),

ademais, os processos de urbanização e de industrialização atuaram poderosamente na antiga estrutura agrária, incluindo aqui as relações sociais no campo e a modernização através da utilização de adubos, maquinarias, etc. A desintegração das tradicionais relações sociais no campo baseadas no clientelismo, propiciada pela expansão das cidades, industrialização, crescimento demográfico e aumento dos meios de comunicação, *implicou em uma diminuição da influência local e do controle dos donos da terra. Por outro lado, como resultado das pressões pela aplicação da legislação social, das mudanças de cultivo e de utilização de terras, parcela significativa da população rural proletariza-se*. As transformações ocorridas

na estrutura agrária, nas décadas de 40 e 50, tiveram sua parte na criação do moderno movimento sindical no campo brasileiro (grifos nossos).

Para além dos aspectos estruturais e conjunturais do Brasil à época, Ligas, partidos políticos trabalhistas e comunista, Igreja e o Estado tiveram participação decisiva na estruturação do sindicalismo rural no País. De maneira específica, o Estado desempenhou ações determinantes para a constituição de um pacto conservador na estrutura desse sindicalismo, bem como no urbano, ora criando barreiras para formação e reconhecimento de sindicatos, ora possibilitando as condições materiais e legais para que se constituíssem, pois “[...] *quando o Estado muda, arrasta consigo outras mudanças sociais, que por sua vez vão imprimir novas mudanças no próprio Estado*” (COSTA 1996, p. 128, grifos nossos).

Subordinando a criação e a manutenção de sindicatos à estrutura institucionalizada, o Estado, especialmente através do Ministério do Trabalho e com o apoio do capital latifundiário, e seus representantes legais, enquadrou, monitorou e manteve sob sua guarda a autonomia dos sindicatos rurais com o objetivo de controlar o movimento sindical e amortecer a luta de classes. E, mesmo sendo o período de 1945 a 1964 marcado pela conquista da livre organização política e do direito ao voto, “[...] o *grande proprietário*, ainda que tenha diminuído seu poder local, mantém parte de sua antiga influência sobre o trabalhador, o que reflete no direcionamento do voto e assim, no final da cadeia de influências, *faz-se presente no Estado*” (COSTA, 1996, p. 129, grifos nossos).

Aos poucos, o movimento sindical rural foi constituindo-se em conteúdo e forma, representando “[...] um momento de flexão na organização dos trabalhadores do campo, cujos desdobramentos mais significativos serão a vitalidade e a influência que o movimento atinge na sua jusante [...]” (COSTA, 1996, p. 35), mas também uma forma legalista de controle desse movimento pelo Estado.

Como afirmamos, no período pré-1964, de 1952 a 1964, o movimento sindical rural cresceu significativamente, chegando a apresentar, em doze anos, quase seis vezes o número de associados e quatro vezes o de associações (TAB. 1):

Tabela 1 - Associações Rurais e Sócios Registrados de 1952 a 1964, no Brasil

Ano	Associações Rurais	Sócios Registrados
1952	512	56.482
1953	924	132.572
1954	1.049	143.364
1955	1.259	188.292
1956	1.437	198.742
1957	1.571	205.646
1958	1.740	215.049
1959	1.805	220.773
1960	1.877	282.681
1961	1.941	307.068
1962	1.992	312.549
1963 ⁷²	2.025	314.279
1964	2.069	316.829

Fonte: Adaptado de Costa (1996, p. 42).

Como podemos analisar, esse crescimento foi constante, apresentando alterações quantitativas mais significativas em 1955 e 1960. E, mesmo após 1962, quando as associações passaram a ser legalizadas e transformadas em sindicatos, não houve alteração dessa constância.

Importante ressaltar que esse crescimento do MSdR comportava desafios ainda mais contundentes que o urbano, como já apontamos neste trabalho: a falta de tradição de organização no meio rural, o isolamento geográfico, o alto índice de analfabetismo entre os trabalhadores rurais, a opressão por parte dos latifundiários – que agiam, diretamente ou por meio de suas instituições, junto à população rural e a influenciava social, cultural e politicamente, demarcando os posicionamentos de muitos desses trabalhadores – etc.

Tomamos o cenário do movimento sindical rural para ressaltar que quando falamos em luta social três aspectos devem ser dimensionados: primeiro a luta pela conquista de direitos em termos legais, institucionais; segundo a materialização desses direitos como ações efetivas, reais e, por fim, a luta pela qualidade e abrangência desses direitos. Para além dessas três dimensões, a luta popular não pode estar desvinculada dos objetivos maiores que se referem à própria emancipação do homem e à extinção do sistema sociometabólico do capital.

Portanto, um verdadeiro movimento popular, seja ele sindical ou social, não se encerra na vitória da promulgação de uma lei, de um decreto, e nem na materialização de

⁷² Mesmo tendo se transformado em sindicatos, a partir de 1963, Costa (1996) continua denominando-os como associações.

alguns direitos, porque em sociedades orientadas pelo neoliberalismo essas conquistas não garantem a efetividade dos direitos. Portanto, um movimento propaga-se na constante vigília pelos desdobramentos das suas conquistas.

No rol dessa vigília, os encaminhamentos e mecanismos de luta podem variar em espaços e tempos. A greve é um desses encaminhamentos que podem ser utilizados na luta, mas que, pelas suas especificidades, historicamente, por exemplo, foi mais refratária no Campo. Além do mais, com a ilegalidade do PCB, um dos principais agentes de impulsão do MSdR, desde o fim do segundo quarto do século XX, o apoio a essas lutas fragilizou-se por um lado, mas, por outro, fez emergir dentro do próprio movimento outras alternativas.

A ditadura militar no Brasil dos anos 1964 é uma clara evidência da importância da vigília constante e necessária aos movimentos, e de que as forças orgânicas devem se constituir no seu próprio interior.

O regime militar de 1964 encontrou o movimento sindical rural constituído por 237 sindicatos reconhecidos por lei e centenas de entidades aguardando investidura sindical, 43 federações, em vinte estados, com pelo menos 22 delas reconhecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social (COSTA, 1996).

Sob esta ditadura, o Estado, representando os grandes latifúndios, lidou com o movimento sindical rural por meio de invasão dos sindicatos pela polícia e por capangas. As sedes foram fechadas, pessoas espancadas, trabalhadores perderam seu emprego por serem associados e por esse motivo, também, não encontravam outro emprego em fazendas vizinhas, fato que levou muitos a abandonarem o movimento (COSTA, 1996). E assim, sob a delegação ditatorial, em 1964, o regime militar “[...] estabeleceu o sindicato único de base municipal que passou a congregiar assalariados e pequenos produtores (rendeiros, parceiros, posseiros e pequenos proprietários), através da denominação genérica de ‘trabalhadores rurais’” (NOVAES, 1991, p. 177), como já registramos.

Era preciso manter o controle desses trabalhadores, não apenas por meio da força, mas também pelo consenso. Por isso, quando o Ministério do Trabalho interviu em vários sindicatos, a Igreja, via de regra, pôde indicar substitutos recrutados entre seus quadros mais moderados, evitando que parte significativa deles fosse fechada. Essa continuidade sindical mantida pela Igreja, na análise de Novaes (1991), era também do interesse dos militares que pretendiam reorganizar as entidades sindicais, depondo as diretorias claramente comunistas e empossando interventores, aceitando as moderadas, e impondo as de direita. Ou seja, era

preciso manter um aparelho que conseguisse consensualizar os trabalhadores, principalmente os mais revolucionários e organizados, em torno da ideologia que se pretendia tornar hegemônica.

O contexto do Brasil, pós-golpe de 1964, encontrava-se ladeado pela crise de redefinição e consolidação de alianças que viriam a dar sustentação ao novo regime, pois,

por certo, o golpe não consistiu numa reação exclusiva aos projetos de reforma agrária existentes no papel e nos pronunciamentos oficiais – ou oficiosos – do governo, uma vez que, a despeito do seu radicalismo verbal, esses eram tímidos e moderados em suas propostas de encaminhamento. Ademais, o programa fundiário do governo João Goulart não se propôs, em momento algum, a acabar com o latifúndio, nem mesmo investiu radicalmente nas conhecidas reformas de base, pautando-se pelo “reformismo populista” [...]. De fato, *a reação foi, sobretudo, às alternativas contidas no movimento dos trabalhadores rurais e no movimento social pelas reformas em geral, que poderiam, eventualmente, sinalizar para uma reforma agrária “na marra”, já que tais mobilizações sinalizavam para a possível ruptura de alianças tradicionais que davam sustentação às formas de dominação prevalentes no campo, desde há muito* (MENDONÇA, 2010, p. 36, grifos nossos).

Temos, dessa forma, as questões do Campo intrinsecamente imbricadas às razões que levaram à tomada do poder pelos militares em 1964, o que reposiciona a força e o poder do povo do Campo, nesse momento decisivo da História do País. Para Coletti (1998, p. 62), o golpe militar de 1964 que derrubou o governo de João Goulart representou, ao mesmo tempo, “[...] uma ruptura e uma continuidade no processo de organização dos trabalhadores agrícolas”. Implementando uma ditadura no Brasil, o governo militar adotou mecanismos de controle e enquadramento dos movimentos sindicais urbano e rural. No Campo, quatro desses mecanismos responderam com eficácia aos objetivos ditatoriais: a extinção das Ligas Camponesas, a cassação e/ou desaparecimento das lideranças mais combativas do sindicalismo oficial – especialmente aquelas ligadas ao PCB e à AP – a criação do Estatuto da Terra e a delimitação de apenas um sindicato oficial por território.

Ainda na análise de Coletti (1998, p. 62-63), o Estatuto da Terra, Lei nº 4.214 de 02 de março de 1963, promulgado em novembro de 1964⁷³, pelo governo Castelo Branco, permitiu

⁷³ O Estatuto da Terra foi aprovado com considerável número de vetos e alterações, principalmente no que tange à distribuição de terra e apoio ao trabalhador rural. (MENDONÇA, 2010).

[...] ao governo *administrar institucionalmente as reivindicações e os surtos de inquietação camponesa ligados à questão da terra*. [...] [ele nasceu] subordinado ao projeto de desenvolvimento econômico do regime ditatorial militar, que *privilegiava a constituição de grandes empresas rurais e favorecia, de um lado, a concentração de terras e de capital, e de outro, a expropriação e expulsão dos trabalhadores do campo* (grifos nossos).

Mendonça (2010) corrobora esse posicionamento de Coletti (1998), mas avalia que o Estatuto da Terra, para além de seus aspectos antipopulares e autoritários, guardava um evidente cunho reformista apresentado na sua proposta de Reforma Agrária, atrelada ao Plano de Ação Econômica do governo.

Assim, através do Estatuto da Terra, o Estado conseguiria resolver duas questões que se apresentavam cruciais para a “governabilidade” militar: injetar novos consumidores no mercado, aquecendo a economia, e acalmar as tensões no Campo, através da consensualização em torno de uma projeto que pretendia tornar-se hegemônico no campo da Reforma Agrária.

Aliás, desde o início da década de 1960, já havia uma preocupação da burguesia em trazer para seu controle a bandeira da luta pela terra; por isso não foi incoerente o fato de o Estatuto da Terra ter sido aprovado no Congresso Nacional pelas mesmas forças que, em 1946, inviabilizaram toda e qualquer medida que se referisse à Reforma Agrária, no Brasil. Sob o governo Goulart, numa conjuntura de ascensão da luta camponesa, ela representava um perigo à ordem vigente. Mas, em uma conjuntura ditatorial, esse perigo não mais existia e os sindicatos oficiais acabaram por revelar “[...] todo o seu potencial autoritário e toda a sua capacidade de controle sobre o movimento sindical dos trabalhadores” (COLETTI, 1998, p. 64).

Como afirmamos, com o golpe de 1964, a Igreja Católica, através de alguns de seus segmentos, manteve um braço dentro do sindicalismo, com apoio do Estado, e seu “manto protetor” resguardava algumas lideranças sindicais das agruras da ditadura. De acordo com Favareto (2006, p. 31-32),

na virada dos anos de 1960 para os anos de 1970, dá-se um novo sentido para a atuação da igreja junto ao sindicalismo rural, com as resoluções do Concílio Vaticano II, realizado em 1965, em que a igreja assumiu uma posição de “opção pelos pobres”; e, principalmente, as resoluções da Conferência Episcopal de Medellín, em 1968, cujo intuito era adaptar para a América Latina as orientações do Vaticano. Foi a partir dessas referências que a corrente posteriormente autodenominada Teologia da Libertação se tornou responsável por uma politização e engajamento dos agentes eclesiais, se propagando tanto no campo como nas cidades.

Movimento impingido no seio da Igreja Católica Latino-americana, a Teologia da Libertação tem um caráter eminentemente histórico, comprometido com a libertação integral dos oprimidos enquanto resultado da superação de todas as servidões temporais e sociais, esperando “[...] através de sua opção preferencial pelos pobres e engajamento nas lutas contra as variadas formas de opressão, desencadear um processo histórico de libertação dos povos latino-americanos. [...] Libertação é, pois, a salvação que se dá na história” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 33).

Para essa autora (2005, p. 32-33) “[...] uma nova visão para o papel da igreja, da prática cristã e do pensar teológico, até então apoiado numa teologia feita a partir da realidade exógena europeia” estava em construção, e a novidade do trabalho pastoral desenvolvido a partir da Teologia da Libertação não reside apenas na

[...] existência de um profundo conteúdo simbólico e de uma mensagem de libertação. Esses dois aspectos são inerentes à religiosidade popular latino-americana, principalmente dentro da tradição messiânica. *Diferente aqui é o valor dado à luta humana através dos movimentos sociais para a realização dessa utopia de libertação e não através da dependência da chegada de um Messias.* Adicionalmente, libertação não significa apenas a chegada a uma “terra prometida”, como acontece nos movimentos messiânicos. *Significa que o ponto de partida é a libertação da pessoa humana, a descoberta da sua dignidade, a redefinição do seu status de cidadão, a libertação imediata de diversas formas de opressão (econômica, política, legal, racial, sexual, exploração estrangeira etc.)* (SCHERER-WARREN 2005, p. 39, grifos nossos).

Scherer-Warren (2005, p. 42) sublinha que a “[...] construção de uma utopia de libertação na América Latina não é um fenômeno homogêneo, porque reflete as diferentes relações estabelecidas entre a doutrina teológica e a prática pastoral numa pluralidade de situações históricas e estruturais”. E alerta que a crença no poder de organização coletiva, da Sociedade Civil, bem como a própria ação social em prol de mudanças é extremamente positiva para o fortalecimento dos movimentos sociais e sindicais, entretanto “[...] pode se tornar negativo quando as mudanças não são alcançadas por falta de estratégias, avaliação inadequada de contra movimentos e deficiência na avaliação das possibilidades reais de conquistas em cada situação” (SCHERER-WARREN, 2005, p. 49).

Seguindo essa trajetória junto ao movimento sindical foi que a Igreja criou, em 1975, como mencionamos, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) objetivando apoiar a luta dos

Sem-Terra e dos trabalhadores rurais, nas áreas de conflito, através da ação dos agentes pastorais e fornecendo uma linguagem ao movimento, por intermédio de rituais e práticas comunitárias, forjando uma identidade entre os membros das comunidades. Entretanto, o conjunto da Igreja Católica se dividia entre os elementos que tomavam o discurso da defesa e da oposição sindical – apostando na transformação social, na justiça e na solidariedade por intermédio da mobilização social – e os elementos que conformaram o discurso e a prática do sindicalismo oficial (FAVARETO, 2006).

Além do mais, o sindicalismo oficial, sob o jugo do governo militar, no período de 1964 a 1985, revestiu-se de uma forte e tendenciosa característica assistencialista, tanto como meio para atrair novos membros quanto para secundarizar e/ou exterminar seus princípios de luta e reivindicação. No bojo de suas estratégias de “cooptação” do movimento sindical rural, em junho de 1971, foi criado por Resolução, o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (PRORURAL) – também conhecido como Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (FUNRURAL)⁷⁴ – que expressava a relação que o Estado mantinha com os sindicatos rurais, à época, e as intenções de esvaziamento do caráter político dos sindicatos, amenizando sua capacidade combativa e reivindicatória, como expressa a fala do então ministro do trabalho, Júlio Barata, no encerramento do II Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais (CNTR), em 1973: “o PRORURAL é o *fortalecimento do sindicalismo autêntico*, porque *à sombra do programa* estão surgindo os Sindicatos Rurais, já *com propósitos de prestação de serviços e não apenas com propósitos reivindicatórios*” (NOVAES, 1991, p. 178, grifos nossos).

O caráter assistencialista do PRORURAL fortaleceu os sindicatos e atraiu novos componentes, fomentando seu crescimento e, conseqüentemente, ampliando a zona de comando e controle das massas pelo Estado. O crescimento dos sindicatos nessa década foi significativo:

[...] foram fundados 46% dos 2.732 sindicatos dos trabalhadores recenseados em 1989, e é possível *relacioná-los com a busca de aposentadorias, pensões, auxílios-funeral, serviço de saúde*. Por outro lado, dirigentes sindicais ligados à CONTAG interpretam esta aceitação do fardo previdenciário como tática do MSTR para estimular a sindicalização e, principalmente, para evitar que os recursos e o controle da assistência

⁷⁴ O FUNRURAL foi criado em 1963, junto com o Estatuto do Trabalhador Rural, mas só passou a funcionar em 1971, a partir da aprovação da lei Complementar nº 11, de 25/5/1971, que criou o PRORURAL, cuja execução cabia ao FUNRURAL (COLETTI, 1998).

ficassem nas mãos dos políticos locais (NOVAES, 1991, p. 178-179, grifos nossos).

Representando um crescimento meramente burocrático, já que não estava vinculado à força político-social da luta dos trabalhadores, o FUNRURAL marcou uma nova vertente do sindicalismo rural, consequenciando, diretamente, a transformação do presidente do sindicato em gerente da agência do FUNRURAL e a distorção do caráter reivindicatório e de luta que ele deveria ter. Mas também atendeu de imediato às necessidades prementes dos trabalhadores rurais que viviam precariamente, alijados da maioria dos serviços sociais que o Estado deveria oferecer.

Ele transformou os sindicatos em verdadeiros centros de assistência social e previdenciária, sob controle de um Estado autoritário-burocrático, desenvolvendo ações de desmobilização política e profissional, inserindo contornos conservadores e clientelismo no âmbito do movimento sindical rural (COLETTI, 1998).

Por outro lado, autores como Palmeira (1985⁷⁵ *apud* COLETTI, 1998, p. 73) defendem que o crescimento do sindicalismo no Brasil, pós-1968, se deu pelo trabalho desenvolvido pela CONTAG, e que o fardo previdenciário que o governo transferiu para o movimento sindical, via FUNRURAL, foi capitalizado positivamente por ele: “[...] o movimento sindical *aceitou* correr os riscos de trazer as práticas assistenciais para dentro dos sindicatos, como *meio* de estimular o aumento da sindicalização [...] e de evitar o controle da assistência pelos políticos locais”.

Porém, é preciso frisar que o que Palmeiras (1985) denomina como “capitalização positiva” não podia se dá de outra forma já que uma parte significativa dos sindicatos rurais estava sob liderança da ala conservadora da Igreja e do Estado; além do que, havia uma necessidade real de acesso a bens e serviços por parte dos trabalhadores rurais, principalmente nas áreas de saúde e previdência.

Isto é, essa estratégia de transformar os sindicatos em espaço de assistência social, negando seu caráter político e classista, por meio do FUNRURAL, se deu numa época em que o Brasil estava sob um regime de ditadura e os presidentes dos sindicatos eram indicados pelo Estado e/ou Igreja. Portanto, não se tratou de uma questão de aceitação nem dos sindicatos e nem da CONTAG, mas sim de uma tática do próprio Estado, como mecanismo para arrefecer e controlar o movimento sindical rural. Assim, corroboramos com Althusser (1985) a ideia de

⁷⁵ PALMEIRA, Moacir. A diversidade da luta no campo: luta camponesa e diferenciação do campesinato. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

que o sindicato é, também, um Aparelho Ideológico do Estado, cumprindo o papel de consensualizar a ideologia de uma determinada classe, junto aos trabalhadores, mesmo que no seu interior haja lampejos de contestação e resistência. Mas, por outro lado, não há como negar que, apesar de apresentar-se como refreamento e descaracterização da luta sindical, o FUNRURAL deu visibilidade ao sindicalismo rural e atraiu muitos trabalhadores para dentro dos sindicatos.

Ao desmontar as ideologias que sustentaram a criação do movimento sindical rural, tornando-o um espaço de controle dos ímpetos político-grevista-revolucionários que ele, por ventura, tivesse herdado das primeiras organizações de trabalhadores rurais, como as Ligas Camponesas, o FUNRURAL cumpriu suas funções dentro dos planos do Estado de tutelamento do sindicalismo rural.

3.2.1.1 A criação da CONTAG e seu papel no movimento sindical rural

Como já registramos, a abertura legal para a criação de uma Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais se deu juntamente com a criação da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), por meio do Decreto nº 209/1962, estratégia do Estado para institucionalizar as associações de trabalhadores rurais, transformando-as em sindicatos rurais.

A fim de construir a base para a criação da CONTAG um grande número de sindicatos rurais foi criado. Nesse período, o então ministro do trabalho, ao contrário do anterior, não tinha o mesmo comprometimento com a Igreja, o que abria oportunidades para os sindicatos criados e assumidos pelo Partido Comunista. Entretanto, aproveitando-se da gestão anterior de Franco Montoro, a Igreja já havia criado e registrado vários sindicatos que seguiam sua orientação, e o PCB, que não havia dado atenção para tal fato, iniciou um processo de mobilização dos seus quadros para a reversão dessa situação percorrendo os estados, discutindo com as direções locais os problemas da sindicalização, portarias, instruções e estatutos para a fundação das entidades. Estavam em jogo a criação e o comando de uma entidade nacional representativa do movimento sindical rural, e nesse clima de disputa encontravam-se o Estado (especialmente através da Comissão Nacional de Sindicalização Rural – CONSIR), as duas frentes da Igreja (que saíram na frente convocando assembleias e convenções para tal fim), a ULTAB, as Ligas, os camponeses e assessores do nordeste, e os partidos políticos PCB e PTB. Isto é, as correlações de forças estabelecidas para a criação da

CONTAG expressavam as disputas entre federações, CONSIR, ULTAB, Igreja e AP pelo domínio hegemônico da MSdR.

A primeira tentativa de criação da CONTAG ocorreu em outubro de 1963 com as federações cristãs nordestinas de Sergipe, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mas não obteve reconhecimento do Ministério do Trabalho, tendo a CONSIR imposto, em dezembro do mesmo ano, uma nova fundação, e reconhecendo-a em janeiro de 1964 (COLETTI, 1998).

Por fim, no período de 20 a 23 de dezembro de 1963, a partir de uma composição entre o PCB e a AP, para fazer frente às duas alas da Igreja, e sob comando da CONSIR e do Ministério do Trabalho, foi criada a CONTAG, com a participação de 23 federações⁷⁶ de dezenove estados com direito a voz e voto, representando oitocentos sindicatos e aproximadamente um milhão de associados, e

em 31 de janeiro de 1964, o presidente da República reconhecia oficialmente a CONTAG através do Decreto nº 53.517, publicado no DOU, de 5 de fevereiro de 1964, e a Confederação Nacional da Agricultura. A CONTAG passava a atuar lado a lado das demais confederações existentes, o nono setor de atividade previsto pelo enquadramento dos sindicatos (COSTA, 1996, p. 118).

Da criação da CONTAG ficaram de fora as Ligas Camponesas – naquele momento já isoladas no cenário das lutas camponesas – e, de certa forma, os trabalhadores, que se encontravam “[...] completamente alheios a essas disputas político-ideológicas do movimento sindical, até porque a organização das bases sindicais não era a prioridade para nenhuma das forças atuantes no campo” (COLETTI, 1998, p. 65).

Na análise de Favareto (2006), era uma época amplamente desfavorável a uma ação sindical de contestação e crítica, pois o País estava imerso em uma multiplicidade de conflitos, e a rede de sindicatos rurais marcadamente isolada não conseguia fazer frente à repressão do período. Nesse contexto, a recém-criada Confederação

[...] procurou criar formas de conduzir essa multiplicidade de conflitos. O projeto político-sindical que então se forjava já trazia algumas heranças do período anterior. *A mais importante foi a defesa da reforma agrária como*

⁷⁶ Autores como Coletti (1998) definem 26 federações participantes da criação da CONTAG. No entanto, Costa (1996) esclarece que, das 42 federações existentes, 21 tinham orientação comunista, e por pressão da AP, tendo em vista esse desequilíbrio, foi acordado que só participariam da assembleia as federações reconhecidas pelo Ministério do Trabalho ou as que se encontravam em processo de reconhecimento, reduzindo-se a 23 federações. Desse acordo, o PCB ficou com a presidência e a tesouraria e a AP com a secretaria.

bandeira de luta unificadora das reivindicações do conjunto de segmentos subordinados do meio rural. Isso foi particularmente importante, pois permitiu também à Contag se firmar como porta-voz de uma bandeira de forte significação para os setores progressistas da sociedade brasileira. *A reforma agrária e a defesa dos direitos trabalhistas passaram a ser as principais bandeiras do sindicalismo rural.* Essas duas bandeiras traduziram a leitura que esse sindicalismo fazia do conflito agrário no período e unificaram pelas duas décadas seguintes as reivindicações dos trabalhadores rurais (FAVARETO, 2006, p. 30, grifos nossos).

Nesse mesmo ano, o também recém-criado Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214, de 2/3/1963, ao passo que representava a vitória de uma luta pela extensão dos direitos sociais ao trabalhador do Campo, pelos movimentos sociais e sindicais, bem como do Partido Comunista, trazia consigo novos enfrentamentos para os trabalhadores: expulsões de trabalhadores das fazendas, aumento dos custos sociais da mão de obra, proletarização do camponês, que se tornou volante, trabalhador temporário na agricultura. Nesse contexto, os latifundiários recrudescentes nos abusos e crimes, e se

de um lado a legislação, por meio do Estatuto do Trabalhador, reconhecia o conflito social agrário e determinava formas de encaminhamento desses conflitos, de outro, essa mesma legislação instituía um limite bastante rígido para a ação sindical no encaminhamento desses conflitos, cuja transgressão ou questionamento resultava em dura repressão (FAVERETO, 2006, p. 31).

Nesse período, também houve aumento do número de trabalhadores assalariados motivado não apenas pela exigência legal do Estatuto do Trabalhador Rural, mas também como uma tendência mais geral do desenvolvimento do capitalismo no Campo.

No âmbito governamental, buscava-se limitar o movimento sindical rural aos contornos institucionalizados através do reconhecimento dos sindicatos rurais, da aderência das ideias em torno da Reforma Agrária como suas, criando inclusive, em outubro de 1962, a Superintendência de Política Agrária (SUPRA). “[...] o governo parecia chamar para si as forças que atuavam externamente, fossem elas favoráveis ou opostas às mudanças estruturais no setor agrário”, incorporando diversas organizações de trabalhadores rurais ao aparelho do Estado (COSTA, 1996, p. 104).

Essa incorporação no âmbito da SUPRA, deu-se também na órbita do latifúndio, pois o governo conseguiu transferir para essa Superintendência o Serviço Social Rural, da

Confederação Rural Brasileira (CRB) – baluarte da propriedade rural – colocando-o sob o controle direto da Presidência da República (CAMARGO, 1986⁷⁷ *apud* COSTA, 1996).

Ressaltamos que, nesse período, as reformas de base faziam parte do plano do governo Goulart, e dentre elas estava a agrária, e já na conjuntura dos anos pré-1964,

[...] a realização de uma reforma agrária radical não se faria sem uma significativa mobilização do homem do campo. Era uma condição política inarredável. Tinha, assim, o governo mais um motivo para insinuar-se pelo caminho que conduzia à organização sindical do trabalhador agrícola (COSTA, 199, p. 105, grifos nossos).

Sob uma forte disputa pelo controle hegemônico do movimento sindical rural e pelo controle dos sindicatos rurais, como registramos, estes cresceram de oito, antes de maio de 1962, para 237 em março de 1964. Nesse contexto, o Estado, através do Ministério do Trabalho, cuidava de apoiar e organizar os trabalhadores do Campo em sindicatos, facilitando os trâmites legais, o que, para o PCB, “[...] representava a entrada da burguesia nacional na disputa pelo trabalhador rural” (COSTA, 1996, p. 126), como sublinhamos anteriormente.

Quando o Estado assume a direção da CONTAG, através da prerrogativa do golpe militar, os objetivos de manipulação e controle do movimento sindical tornam-se mais claros e realizam-se com mais veemência no movimento sindical rural. As Cartas Sindicais “[...] eram distribuídas para essa ou aquela força, de acordo com os interesses e conveniências de momento do Ministério do Trabalho e da Comissão Nacional para a Sindicalização Rural (Consir)” (COLETTI, 1998, p. 65). Na esteira desses cerceamentos e mecanismos regulatórios, muitos movimentos optaram por tomar rumos próprios na condução das suas lutas em defesa dos seus direitos, opondo-se ao monopólio do sindicalismo oficial, como o MST e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) (SANTOS, 2007).

Entretanto, em plena ditadura militar, apresentando posicionamento moderador e com apoio da Igreja, José Francisco da Silva derrotou, em 1968, o interventor da CONTAG, elegendo-se presidente dessa Confederação. Sob a prerrogativa de sindicalismo único, imposta pelo governo, a CONTAG iniciou um discurso com ênfase na autonomia e independência frente aos partidos, à Igreja Católica “[...] e frente ao Estado (ao qual deveria reconhecer como árbitro e a quem deveria se dirigir para reivindicar a aplicação da legislação

⁷⁷ CAMARGO, A. Questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: **História geral da civilização brasileira 3** – Sociedade e Política, III. São Paulo: Difel, 1986.

vigente)”, posicionamento que foi fundamental para a implantação do Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais (MSTR) em nível nacional (NOVAES, 1991, p. 177).

No ano de 1969, a CONTAG deu início a um processo sistemático de nacionalização do sindicalismo do Campo, como meio de solidificar-se como portador legítimo dos trabalhadores rurais do País e defender a Reforma Agrária – “cimento político do MSTR”. Dentre outras, duas ações foram primordiais nesse processo: a publicação do boletim *O Trabalhador Rural* e treinamentos dos sindicalistas de toda parte do País, o que, de certa forma, unificou os discursos e reivindicações locais e regionais em torno de linguagem nacional expressa no Estatuto do Trabalhador Rural, que, à época, regulava as relações de trabalho no Campo, e no Estatuto da Terra, que regulava as relações de uso e posse da terra (NOVAES, 1991).

Assentado na tênue linha da moderação, em plena ditadura militar, a CONTAG viveu as tensões e os dissensos próprios ao seu posicionamento político. Ostentando o discurso da autonomia e da independência das instituições confessionais e políticas, e buscando legitimar-se como autêntico representante nacional dos trabalhadores rurais, essa Confederação, no início dos anos 1970, era

[...] uma coordenação nacional que tinha respaldo político em uma minoria de sindicatos ativos e que procurava fazer avançar a maioria dos sindicatos simplesmente assistencialistas e omissos, muitos dos quais, através das Federações, davam o respaldo formal necessário para as sucessivas reeleições do grupo que se elegeu em 1968 (NOVAES, 1991, p. 178).

No nível político macro, “[...] administrava com prudência sua relação com os governos autoritários” (NOVAES, 1991, p. 178), demonstrando a complexidade que envolvia as relações CONTAG-Estado, mesmo apontando para certo peleguismo, a fim de sustentar a mesma diretoria por vinte anos no poder.

No seu interior, a Confederação desenhava uma ampla correlação de forças, com grupos disputando o seu comando hegemônico – Estado, PCB, AP e Igreja – e muitos dissensos em torno de sua fundação e de sua constituição como entidade de defesa dos trabalhadores rurais. Há quem a sublinhe como

[...] o maior legado das lutas sociais que ocorreram no campo brasileiro nos anos 60, pois através dela se colocava a possibilidade de superação da fragmentação e do isolamento que comprometiam a eficácia e repercussão

políticas dessas mesmas lutas (MARTINS, 1980⁷⁸ *apud* NOVAES, 1991, p. 174).

Mas há também quem critique a existência da CONTAG, afirmando que “[...] não haveria porque estabelecer relação de continuidade entre os pioneiros sindicatos dos anos 60 e a grande maioria dos sindicatos [...]” existentes na década de 1990 (NOVAES, 1991, p. 174-175).

Santos (2007, p. 65) assinala que, dentre as diversas críticas que essa Confederação tem despertado,

a acusação mais significativa é a de que a entidade, mesmo passando pelo processo de intervenção entre os anos de 1965 e 1967, *esqueceu-se muito rapidamente das aspirações socialistas que marcaram a sua criação*, com destaque para a reforma agrária passível de ser exigida, agora, legalmente nos termos da lei 4.504/64, o Estatuto da Terra. *Sob o silêncio ou sem o apoio da CONTAG os trabalhadores rurais pagaram caro pelas medidas governamentais instauradas na década de 1970, na chamada Revolução Verde*, quando a “modernização” na agricultura, o avanço das monoculturas subsidiadas pelo governo, como no Próalcool e a construção de barragens expulsaram cerca de 16 milhões de pessoas do campo. Esse panorama fez com que se aprofundasse mais a segmentação entre os trabalhadores rurais (grifos nossos).

Outra crítica contundente que se faz à trajetória da CONTAG é o fato de a entidade, enquanto “[...] força mais expressiva na representação dos trabalhadores rurais [...]” ter apoiado a Nova República; e “se por um lado essa política garantiu à CONTAG um papel de destaque nas decisões, por outro, acabou entrando em choque com a estratégia política defendida e adotada pelo MST: a ocupação de terras” (SANTOS, 2007, p. 65).

Destacamos a mudança na ordem das prioridades políticas dessa Confederação: no primeiro momento, a Reforma Agrária assumiu papel de destaque e a causa dos assalariados foi colocada de lado, especificamente no que tangia aos direitos trabalhistas e a campanhas salariais. Os assalariados também ficaram de fora do comando político dos STRs e FETAGs, e da direção da própria CONTAG, afirmando a hegemonia dos camponeses não assalariados no comando da entidade, o que Santos (2007, p. 65) avalia como evidência de

[...] uma representação desigual e distorcida dentro dos STRs, pois mesmo sendo a maioria expressiva nos sindicatos, [os assalariados] não se faziam representar. Essa distorção permanece nos dias atuais como revelam dados

⁷⁸ MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

da CUT. Entre 1988 e 1990, cerca de 59% dos presidentes de STRs eram pequenos proprietários; 23% a 25% eram arrendatários, parceiros, assentados e posseiros, e apenas 13% assalariados (grifos nossos).

Os dados apresentados por Santos (2007) acima revelam a hegemonia do poder dos donos da propriedade privada (mesmo que pequenas propriedades), dentro da Confederação dos Trabalhadores. Portanto, podemos afirmar que, historicamente, a CONTAG reproduziu e defendeu o modelo verticalizado imposto aos sindicatos rurais pelo aparato estatal, através da unicidade sindical, herdada dos regimes ditatoriais, e o mantém ainda hoje.

Mesmo nascendo sob a alcunha de uma confederação de trabalhadores, ela agrupava em seu interior interesses não apenas distintos, mas, também, contraditórios e instituía-se pela legalidade tutorial do Estado. Portanto, seus silenciamentos, ou mesmo seus discursos contrários aos interesses do trabalhador rural só podem ser analisados sob o prisma dessa contradição. Ou seja, as críticas expostas traduzem as contradições intrínsecas de um modelo sindical oficial que, criado e com diretoria eleita por seus representados – mesmo que tenha se configurado de um acordo PCB-AP –, se coloca, por vezes, a serviço da classe hegemônica, em detrimento da defesa das causas que a originaram.

Porém, mesmo sustentada e presidida por alguns grupos que apoiaram o golpe de 1964, a CONTAG não ficou fora das intervenções do Ministério do Trabalho e, comandada pelo governo ditatorial no período de 1964 a 1967, seguiu uma linha de “defesa” dos direitos dos trabalhadores do Campo, estabelecidos no Estatuto do Trabalhador Rural e no da Terra, adotando uma concepção legalista de uso e de impetrar recursos na justiça em defesa de tais direitos. Coletti (1998, p. 66-67) avalia que tais ações não superavam a

[...] chamada prática sindical do “envio de correspondências”, através da qual a ação sindical *limitava-se* a denunciar, respeitosamente, o problema às autoridades governamentais esperando do Estado (ditatorial militar) a resolução (espontânea) de pendências ou conflitos envolvendo os trabalhadores do campo.

Essa “ação prudente” adotada pelos dirigentes da CONTAG significava, antes de tudo, jamais desafiar o Estado, o que de qualquer forma não iriam fazer, uma vez que, após o golpe de 1964, as lideranças das entidades sindicais foram selecionadas pelo governo nos quadros conservadores da Igreja, unindo ainda mais os interesses governamentais e a prática

do sindicalismo oficial rural. Assim, a prática sindical da CONTAG era subserviente ao governo ditatorial.

Mesmo com o fim da ditadura no País, o legalismo continuou impregnado nas ações da CONTAG e do sindicalismo oficial rural. Outra ação contraditória da CONTAG com os interesses dos trabalhadores rurais e em favor do modelo legalista foi sua postura de comando nas greves realizadas pelo movimento sindical. A Confederação pautava-se pelos parâmetros da Lei nº 4.330/64, conhecida como “lei da greve”, que criava impedimentos para a realização de uma greve legal, mesmo depois da redemocratização do País, quando já não fazia mais nenhum sentido a prática legalista e a ação baseada no envio de correspondências para tratar das questões sindicais (COLETTI, 1998).

Coletti (1998, p. 69) fundamentando-se em Novaes (1987⁷⁹), apresenta outro ponto de interseção entre o sindicalismo oficial rural e os interesses governamentais:

[...] a *visão pedagógica da igreja*, baseada na premissa de que somente trabalhadores conscientes devem ir à ação, integrava-se a noção de “educação rural” que vinha sendo desenvolvida em organismos estatais. Explicando melhor: a exigência prévia de “conhecimentos” e de “preparação” do homem do campo ganhava importância exatamente no contexto em que se discutiam “as formas da (não) realização da Reforma Agrária, através da aplicação do Estatuto da Terra”. Ou seja, *a exigência prévia de “consciência” ou “conhecimento” era um artifício utilizado para o adiamento da ação*, o que encontrava respaldo na prática da igreja conservadora e interessava, sobretudo, ao Estado (grifos nossos).

A evidente interface que a CONTAG deveria manter com o Estado arqueava-se pela cobrança à aplicação ou à proposição de políticas públicas, já que, legalmente, representava os trabalhadores rurais. Mas essa função transcendeu o campo dessas relações legalistas, projetando-a como colaboradora essencial dos governos no que diz respeito à subserviência de uma Confederação de Trabalhadores do Campo a tais governos.

As divergências entre a CONTAG e os sindicalistas que nunca se filiaram a ela, ou afastaram-se dela, tornaram-se mais latentes durante as controvérsias geradas entre “unidade sindical” e o “novo sindicalismo” quando da fundação da CUT.

A CONTAG não referendou a criação da CUT por não concordar com a participação das oposições sindicais nesse movimento, segundo Favareto (2006). Entretanto,

⁷⁹ NOVAES, Regina Reyes. **De corpo e alma** – catolicismo, classes sociais e conflitos no campo. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 1987. Mimeo.

o I Congresso da CUT teve a participação expressiva de 5.222 delegados. *O setor rural foi responsável pela maior representação setorial, superando inclusive os trabalhadores na indústria.* A direção nacional da Central foi composta por 149 dirigentes, o que incluía o corpo responsável pelas ações nacionais da central – sua Executiva Nacional – e os responsáveis pela construção da Central nos estados. Desse grupo, aproximadamente *um terço eram trabalhadores rurais*. Se excetuarmos os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, que juntos tinham 36 dirigentes compondo a direção nacional (nenhum rural), chega-se à conclusão de que, no restante do país, algo em torno de *40% dos dirigentes responsáveis pela construção da CUT eram rurais*. Para a Executiva Nacional foram indicadas lideranças da Amazônia (Avelino Ganzer, STR Santarém-PA) e do Nordeste (José Gomes Novaes, STR Choça-BA e Luis Silva, STR São Sebastião do Umbuzeiro-PB). A participação do setor rural nos congressos e sua presença nos cargos de direção mantiveram-se neste mesmo patamar ao longo de todos os congressos realizados nesta década, *indicando a importância desse segmento para o conjunto da central sindical que então se organizava em bases nacionais* (FAVARETO, 2006, p. 34, grifos nossos).

Os indicadores acima atestam que a CONTAG não mantinha a liderança hegemônica entre os trabalhadores rurais, e que estes, independente da Confederação, apontavam para uma nova perspectiva de encaminhamento de suas lutas, via CUT, já que a participação do setor rural nos congressos e cargos dentro dessa Central se manteve no II e III Congressos, este último da década de 1980, dos quais 32% dos 6.244 delegados eram trabalhadores rurais.

Vale ressaltar que, já no seu I Congresso, a CUT trazia proposições que se voltavam, também, para agendas de vários segmentos do meio rural, e mesmo assim a CONTAG “absteve-se”. Permeavam essas proposições:

[...] lutar por reforma agrária e pelo atendimento das reivindicações imediatas dos camponeses, tais como preço mínimo, armazenamento e distribuição, assistência técnica; ii) direitos trabalhistas, previdenciários, salários; iii) vincular “Diretas já e luta pela reforma agrária”; iv) incentivo às ocupações e à exploração coletiva de terras; v) criação da Secretaria Rural para articular a diversidade das lutas no campo; vi) questão indígena; vii) extrativismo sob controle dos trabalhadores; viii) cumprimento do decreto que garante dois hectares de terras para trabalhadores dos canaviais; ix) bóias-frias, organização nos locais de moradia e integração na luta pela terra (FAVARETO, 2006, p. 34)⁸⁰.

⁸⁰ “O texto das resoluções trazia ainda outros vinte itens abordando: uso de agrotóxicos; mulher; previdência; seguro agrícola; limite à propriedade; desvios de verbas no Nordeste; infra-estrutura; direção das lutas; comercialização e cooperativismo; assentamentos; garimpeiros; mais espaço no congresso; comissões de educação nos sindicatos; dívidas; financiamento; assentamentos. Como se pode observar, também aqui o teor organizativo é bastante acentuado. Junto a isso, uma presença destacada de temas de forte ideologização e o reconhecimento de situações de trabalho bastante diversas (questão indígena, extrativismo, assalariamento, pequenos agricultores), mas com uma ênfase nas políticas fundiárias” (FAVARETO, 2006, p. 34).

Além disso, de modo geral, mantendo a velha estrutura sindical única, a CONTAG deu

[...] continuidade à ‘defesa’ de um trabalhador genérico, abstrato, ignorando o novo quadro emergente com as alterações na base produtiva da agricultura com sérios desdobramentos para os trabalhadores, atingindo a um só tempo a perda do acesso a terra por segmentos de pequenos proprietários, parceiros, arrendatários, tendo em vista a política agrícola seletiva e discriminatória do governo e de projetos como o Proalcool que intensificaram, ainda mais, o processo concentracionista da propriedade da terra (THOMAZ JÚNIOR, 1998, p. 7).

E, ainda,

[...] nas formas de contratação, arregimentação e da consequente fragmentação da força-de-trabalho, o MSTR colocou para "escanteio" os assalariados rurais, sob as vestes da velha bandeira da reforma agrária e da luta pela terra (que também não emplacou), fiel escudeiro da CONTAG que, [...], acabou por ter seu conteúdo completamente desfigurado (THOMAZ JÚNIOR, 1998, p. 7).

Após o III Congresso da CUT, a participação dos trabalhadores rurais começou a diminuir, e a esta Central já se colocava o grande desafio de construir a “unidade na diversidade”, diante da diversidade dos trabalhadores do Campo (FAVARETO, 2006).

Entretanto, durante o IV Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais, em 1985, apresentava-se como oponente à CONTAG um “novo sindicalismo” no Campo, criado

[...] através do encontro entre experiências locais (em que a explicitação de conflitos foi resultado do modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo e da mediação da Igreja progressista) e as palavras de ordem COMBATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO gestadas nas experiências operárias do ABC paulista (NOVAES, 1991, p. 184).

No ano de 2013, a CONTAG completou 50 anos de fundação, constituindo-se por 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados.

A Confederação é formada por diretoria, secretarias, o Centro de Estudo Sindical Rural (CESIR), e o Centro de Informação e Documentação (CID) e por suas instâncias deliberativas, consultivas, executivas e de avaliação e fiscalização: o Conselho Nacional de

Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR), Conselho Deliberativo da CONTAG, Direção Executiva da CONTAG, Plenária da CONTAG, Coletivos Nacionais, Comissão de Ética, Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC) e Conselho Fiscal.

Institucionalmente, na atualidade,

a Diretoria da CONTAG, eleita no Congresso Nacional, é responsável pela coordenação política da entidade, com o papel de fazer cumprir as deliberações congressuais, definir estratégias e articulações que promovam a valorização do MSTTR. A CONTAG está estruturada por Presidência, Vice-Presidência e 11 Secretarias específicas que coordenam as principais frentes de luta do MSTTR⁸¹.

Na atualidade, o movimento sindical sob o qual se agregam os sindicatos rurais é o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que congrega em torno de

[...] 15,7 milhões (PNAD/IBGE, 2009) de homens e mulheres do campo e da floresta, que são agricultores(as) familiares, acampados(as) e assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos⁸².

A Confederação aponta que, contemporaneamente, suas principais bandeiras de luta são a Reforma Agrária, a Agricultura Familiar, os direitos dos assalariados(as) rurais, as políticas sociais para o Campo e as novas relações de gênero, e a geração de pautas das lutas que ela denomina como “ações de massa da CONTAG”, principal estratégia política do MSTTR:

a CONTAG propõe e negocia políticas públicas, principalmente por meio de ações de massa como o Grito da Terra Brasil, Marcha das Margaridas, Mobilização Nacional dos Assalariados e Assalariadas Rurais, Festival Nacional da Juventude Rural e Jornada de Luta pela Reforma Agrária. As mobilizações têm caráter reivindicativo, propositivo e de negociação e buscam implantar e consolidar o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRSS. As mobilizações envolvem as Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs)⁸³.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=2&nw=1>>. Acesso em: 19 de set. de 2012.

⁸² Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=425&nw=1>>. Acesso em 10 de jun. de 2013.

⁸³ Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=254&nw=1>>. Acesso em: 10 de jun. de 2013.

Mantendo a defesa da unicidade sindical, tema controverso que, em geral, dualiza as discussões entre quem é a favor e quem é contra, contaguistas e fetaenguistas, organizam seu discurso em torno da garantia de unidade da luta dos trabalhadores rurais.

Os que se opõem a tal unicidade, como observa Coletti (1998, p. 75), mostram-se contrários, por exemplo, aos papéis desempenhados por federações e confederação como substitutivos dos sindicatos, pois, para eles,

[...] *são os sindicatos de trabalhadores* – e não as federações, nem tão pouco a confederação – as entidades *que devem (e podem efetivamente) conduzir a organização e a luta dos trabalhadores*, tendo em vista sua proximidade com os problemas cotidianos do mundo do trabalho. Se os sindicatos têm que ser substituídos nessas tarefas pelas federações e/ou confederação, alguma coisa está errada no que diz respeito à representatividade real tanto de uma entidade como da outra (grifos nossos).

Partindo dessa análise apresentada por Coletti (1998), não podemos deixar de frisar o papel originário das federações e confederação, no círculo do sindicalismo, dado que, em sua essência, têm função aglutinadora e fomentadora dos movimentos sindicais.

Ainda em suas críticas à CONTAG, e às confederações em geral, Coletti (1998, p. 76) assinala que

[...] a representatividade do sindicalismo oficial rural, porque outorgada, é uma *representatividade meramente formal*. Em outras palavras: só em termos corporativos e formais a Contag representa os quase 3 mil sindicatos oficiais e os milhões de associados desses sindicatos. *Em termos reais e orgânicos, a prática sindical hegemonicamente conservadora e a própria estrutura sindical oficial permite ao chamado Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais uma representatividade infinitamente menor* (grifos nossos).

Sobre esse modelo representativo único, Santos (2007, p. 67) avalia que

[...] os trabalhadores da agricultura familiar não são representados nem pelo sindicato patronal, o dos proprietários rurais, já que oprimidos pelo modelo, nem pelos STRs que permanecem atrelados à estrutura do Estado e normalmente reféns do agronegócio, uma vez que esta é a política do Governo. *Os interesses são conflitantes com ambas as representações existentes. Não há de se impor a esses trabalhadores uma unicidade impossível, inoportuna, mesmo face às diversas necessidades existentes em cada uma dessas categorias de trabalhadores rurais* (grifos nossos).

Mesmo sem pretendemos problematizar posicionamentos contrários ou em favor de tais dualidades, não podemos nos abster do registro de que se por um lado a unicidade sindical e a obrigatoriedade da organização por federações e confederação transferem o poder de decisões a grupos representativamente determinados, e nega a possibilidade de se formarem grupos com posicionamentos distintos dentro de uma mesma categoria, fazendo com que a disputa política gire apenas em torno da direção do sindicato, federações ou confederações, por outro, cria um elo de pertencimento a uma categoria, garante uma representatividade de expressão nacional e, mesmo diante de toda e qualquer ingerência estatal ou de qualquer outra organização sobre elas, há a possibilidade de unidos em um entidade, os trabalhadores se sobreporem a tais interesses. Desconectada, disjunta, desmobilizada, qualquer classe é sempre mais fraca, mais suscetível a determinações que a torne mais frágil e precarizada.

Dentre as 27 federações que compõem atualmente a CONTAG⁸⁴ está a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), parceira da Universidade Mineira para a oferta de cursos do PRONERA, e sobre a qual apresentamos alguns apontamentos, no capítulo 7.

3.2.1.2 O movimento sindical rural e suas relações com o “novo sindicalismo”

Filiando-se à CUT, nos anos 1980, o sindicalismo rural também desenvolveu sua face dentro do “novo sindicalismo”, formado em sua maioria pelos produtores familiares de origens diversas, e não pelos assalariados rurais. Favareto (2006) destaca essa particularidade do movimento no Brasil, em relação a outros países europeus – que se organizaram em cooperativas ou organizações profissionais – e latinoamericanos – por meio dos movimentos camponeses ou frentes agrárias.

O “novo sindicalismo” rural compreendia uma diversidade de situações de trabalho no Campo e um conjunto de situações geograficamente espalhadas por grande parte do Brasil, o que lhe garantia um porte nacional. Entretanto, no processo de formação das suas linhas políticas e na composição de seus cargos de direção, Favareto (2006, p. 32) avalia que o projeto político do sindicalismo rural da CUT privilegiou

⁸⁴ No site da CONTAG não encontramos nenhuma informação/link que se referisse ao PRONERA.

[...] os agricultores familiares do eixo noroeste riograndense/oeste catarinense/sudoeste do Paraná, e os produtores de base familiar da Amazônia, em particular do Pará, num primeiro momento aqueles próximos da Transamazônica. Essas duas regiões viriam a ocupar os principais postos de direção até os anos de 1990. Participaram ainda, em posição de destaque, porém secundariamente, os agricultores do Nordeste; ali também os agricultores eram de base familiar e, sobretudo, originários do sertão. Da mesma forma, os agricultores de São Paulo, Centro-Oeste, e outros estados ou regiões, em sua maioria assalariados ou posseiros, estiveram presentes, mas sua participação nunca se deu nas proporções e com a influência dos grupos anteriores.

Essa conformação da base social do “novo sindicalismo” rural determinou expressivamente a agenda e as bandeiras de luta no período e, no que se refere ao seu projeto político, mesmo diante da diversidade de situações dessa base social, que poderia levar a uma potencial dispersão de temas e frentes de luta, tal diversidade acabou sendo amalgamada em torno de um projeto que tinha como bandeira fundamental e unificadora o fim da ditadura militar, no País (FAVARETO, 2006).

No seio do “novo sindicalismo” rural, o Estado ditatorial também

[...] era identificado como opressor e, ao mesmo tempo, como indutor da modernização que causara a exclusão. Reforma agrária, direitos trabalhistas e fim da violência no campo eram, assim, as reivindicações básicas e traziam para o mesmo campo de oposições o latifúndio, o patronato, e os agentes da violência, como as empresas colonizadoras. Por fim, a crítica à estrutura sindical oficial, vista como instrumento de restrição e manipulação dos trabalhadores, completava o conjunto de temas fundamentais e bandeiras que guiaram a constituição e a consolidação do novo sindicalismo rural (FAVARETO, 2006, p. 33, grifos nossos).

Essas bandeiras e esse campo de oposições uniam a esfera contestadora do sindicalismo urbano e rural; entretanto, mesmo compondo-se como alternativa ao modelo até então posto ao sindicalismo rural, o “novo sindicalismo” rural sustentava duas contradições prementes quanto ao seu modelo organizativo, na avaliação de Favareto (2006, p. 33):

[...] constituir-se em oposição e crítica a uma tradição e a um modelo organizativo rígido e restritivo, mas reconhecendo-o como legítimo e importante e assumindo-o como instrumento privilegiado [...] [e] a presença majoritária de *agricultores autônomos, de base familiar*, nas ações e na direção do novo sindicalismo. A contradição não está na presença, em si, desse tipo de trabalho no interior da central sindical, como tanto se discutiu nos anos de 1980, mas na presença dessa *forma social de trabalho* em uma estrutura de representação absolutamente rígida e com pretensão a

representar um conjunto de categorias em crescente especialização (grifos nossos).

Para esse autor (2006), a maior ousadia do “novo sindicalismo” foi a criação do Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais (DNTR)⁸⁵, no âmbito da CUT, no fim da década de 1980, confrontando-se com a estrutura sindical oficial, demarcando institucionalmente o lugar dos trabalhadores rurais nessa Central, e organizando esse segmento diante da multiplicidade das suas demandas. Nesse momento, a CONTAG defendia o Plano Nacional de Reforma Agrária, alinhando-se com o governo Sarney e apoiando as medidas da Nova República. A criação do DNTR, no âmbito da CUT, e sua aproximação com o Estado abalaram ainda mais a hegemonia da CONTAG entre os movimentos sociais e os movimentos sindicais rurais.

Na década de 1980, assim como se deu na área urbana, o sindicalismo rural, em ascensão desde os anos 1970, cresceu significativamente, permitindo uma reestruturação organizacional dos trabalhadores do Campo.

Antunes (2007, p. 293), retomando a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), em 1984, que na sua análise é o mais importante movimento social e político criado, ao longo de décadas, no Brasil, destaca que “no ano de 1996, existiam 5.193 sindicatos rurais, dos quais 3.098 eram de trabalhadores. O sindicalismo rural se desenvolveu com forte presença da esquerda católica [...]”.

O MST fez renascer e ressurgir a luta dos trabalhadores do Campo e a converteu no centro da luta política de classes no Brasil nos anos 1990, articulando a luta pela posse da terra com outras ações em favor da luta pela mudança política, econômica e social no País (ANTUNES, 2007).

Além do MST, outros movimentos sociais do Campo destacaram-se nos anos 1990, não apenas pela luta em torno dos direitos do povo do Campo, mas também pela quebra da ditadura da invisibilidade que a sociedade urbana e parte da sociedade rural impuseram a esse povo, como registramos anteriormente.

⁸⁵ “Da fundação do Departamento Rural participaram 419 sindicatos. O conjunto de definições tomadas nesse momento fundamental para o novo sindicalismo rural tinha uma marca fundamental: a crítica ácida à estrutura corporativa. Essa crítica era fortalecida pelo acentuado crescimento das chamadas organizações diferenciadas [...] – aquelas que se constituíam burlando os parâmetros definidos por lei – e pelo crescimento dos sindicatos filiados à CUT” (FAVARETO, 2006, p. 35).

Nesse período, as consequências estruturais e conjunturais da eleição e deposição de Collor (1990-1992) e dos governos Itamar (1992-1995) e Cardoso (1995-2002) atingiram o espaço rural tanto quanto o urbano, acrescido de outros aspectos específicos, processando mudanças fundamentais para o espaço rural brasileiro,

algumas tendências socioeconômicas na base dos processos agrários modificaram substancialmente as relações sociais de sustentação dos padrões de dominação e de acumulação: acentuada diminuição da importância da agricultura na formação das rendas das famílias de agricultores [...]; um processo de concentração e especialização na agricultura de *commodities*; o desemprego acompanhado da flexibilização do trabalho assalariado; um adensamento da malha de municípios brasileiros, com uma aproximação entre os espaços urbanos e rurais motivada tanto pela busca de novas atividades e produtos por parte de segmentos da população urbana como pela evolução do padrão de urbanização em determinadas partes do país [...]; a descentralização de várias políticas públicas com impacto para a qualidade de vida das populações dos pequenos municípios e para a participação social nos mecanismos de gestão dessas políticas [...] (FAVARETO, 2006, p. 37).

Também, no início dos anos 1990, tanto a CUT quanto a CONTAG enfrentaram desafios, enquanto representantes dos trabalhadores. A CUT havia mudado, institucionalizando-se e se acomodado à estrutura sindical tutelada pelo Estado, que até então criticava, e convivia com a divisão de poder entre os trabalhadores rurais com a CONTAG, representante institucional da classe. Esta Confederação começava a conviver com o desgaste produzido pela sua forma de se relacionar com governos e pela dificuldade de renovar sua agenda de lutas, mesmo tendo chegado a essa década

[...] com uma estrutura de invejável capilaridade (3.280 sindicatos oficialmente existentes, dos quais 2 mil aproximadamente participavam de alguma forma da vida sindical), reconhecimento social como organização sindical progressista [e] capacidade de interlocução com o Estado em diversos níveis (FAVARETO, 2006, p. 38).

A CUT, mesmo contando com

[...] forte reconhecimento social, grande capacidade de expressão e mobilização, apresentava conteúdos e práticas renovadores da tradição sindical anterior. [...] *os limitadores estavam na dificuldade em firmar-se como o interlocutor privilegiado perante o Estado e em ampliar sua inserção entre os sindicatos da base contaguiana* (FAVARETO, 2006, p. 38, grifos nossos).

No contexto de um País organicamente orientado pelas normativas neoliberais – marcando o mundo do trabalho pela introdução de novas tecnologias de produção e de gestão, o desemprego estrutural, a desregulamentação do trabalho, o trabalho temporário e a terceirização, que significaram uma crescente heterogeneização, fragmentação e complexificação da forma de ser e de viver da classe trabalhadora, com impacto direto na ação sindical (ANTUNES, 1995) –, a CUT e a CONTAG encontraram como estratégia de sobrevivência a união das suas forças para enfrentar não apenas o Estado, mas também seu representante sindical mais fiel: a Força Sindical. Então, em 1995, durante um congresso da CUT, a CONTAG filia-se a esta Central.

Para estabelecer esse arranjo contribuíram, de um lado, a pressão de dirigentes sindicais urbanos, preocupados em ampliar a influência da CUT sobre um leque mais amplo de sindicatos e de forças políticas que aquele já reunido no interior da central e, de outro lado, por parte das próprias lideranças rurais da central, o medo de assumir a direção da Contag sob o signo do divisionismo. Essa opção marcaria definitivamente o caráter da transição da Contag para os quadros da CUT, uma transição em que as transformações da confederação ficaram subordinadas – mais tarde se veria que elas foram, na verdade, limitadas – a um pacto de unidade com setores tradicionais da Contag (FAVARETO, 2006, p. 38, grifos nossos).

Com a redemocratização do País, em 1985, muitas bandeiras de lutas dos trabalhadores foram sendo conquistadas e/ou concedidas pelo Estado, ora em prol dos interesses do sistema do capital, ora como mecanismo de acomodação das demandas sociais, o que, indiretamente, não deixava de interessar, mesmo que parcialmente, a esse sistema. Aos poucos, as agendas do movimento sindical foram se esvaziando, pois já não fazia mais sentido lutar por alguns direitos trabalhistas e pelo reconhecimento do trabalhador rural, por exemplo, na década de 1990. Por outro lado, temas como a Reforma Agrária continuavam latentes, mas, como esse fora tomado como bandeira por movimentos como o MST, era preciso organizar-se em torno de outras demandas e garantir a capacidade de unificar os vários segmentos rurais em torno da CONTAG/CUT (FAVARETO, 2006).

No início da década de 1990, diante da fragmentação da realidade rural brasileira e das mudanças sociais e político-institucionais que o País vivia, a face rural da CUT tinha optado por afirmar a Agricultura Familiar como seu público prioritário, com duas motivações:

[...] a necessidade de dar mais visibilidade e de tratar afirmativamente a diversidade de segmentos que compõem o rural, numa crítica à generalidade da categoria “trabalhador rural”, e a busca por um conteúdo mais propositivo, discutindo e propondo um projeto, e não medidas pontuais (FAVARETO, 2006, p. 39).

Com essa estratégia, a face rural da CUT propunha a “construção de um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural” que fortalecesse a Agricultura Familiar e desencadeasse a luta por uma ampla e massiva Reforma Agrária, tornando sua agenda mais afirmativa e menos reivindicatória, ao mesmo tempo em que equacionava as demandas dos demais segmentos rurais – sem-terras, assalariados, aposentados, etc. (FAVARETO, 2006).

Essa saída encontrada pela face rural da CUT, na avaliação de Favareto (2006, p. 40), colocou o movimento sindical brasileiro em uma encruzilhada, visto que,

de um lado deu mais concretude, visibilidade e operacionalidade ao que há de específico em sua base sindical – o fato de tratar-se de agricultores, produtores diretos que, sob várias modalidades, cultivam a terra e organizam seu próprio trabalho. De outro lado, para dar efetividade ao tratamento das demandas de sua base sindical, *o sindicalismo precisaria transformar-se também em suas formas organizativas, no perfil de seus dirigentes e técnicos, em sua agenda, e aí a diversidade de situações que se encontra em sua base torna essa opção mais complexa do que poderia parecer à primeira vista* (grifos nossos).

Como consequência, o sindicalismo rural da CUT abandonou as características originárias, o que implicou na reformulação do pensamento e do encaminhamento de agendas e de lutas até mesmo da forma de conceber o conflito agrário e suas formas de superação ou equacionamento. Com isso também, esse sindicalismo distanciou-se de parceiros históricos, aproximando-se dos movimentos sociais e do sindicalismo contaguiano, até então seu oponente (FAVARETO, 2006).

Nesse contexto, a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Decreto nº 1.946/1996, agregou mais força e expressão à Agricultura Familiar ao financiar projetos individuais ou coletivos de geração de renda aos agricultores familiares e assentados da Reforma Agrária, a baixas taxas de juros dos financiamentos rurais⁸⁶, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável e a Agricultura Familiar.

Esta centralidade assumida pela Agricultura Familiar, tanto no âmbito do sindicalismo rural quanto no da sua face cutista, possibilitou a criação de organizações

⁸⁶ Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>>. Acesso em: 25 de out. de 2013.

específicas como a Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), em 2005, em Brasília, durante um congresso que, além de reunir cerca de 1500 agricultores de todo o País, contou com a participação do presidente da República, ministros e com a benção final do bispo Dom Mauro Morelli (FAVARETO, 2006).

Na avaliação deste autor (2006, p. 41),

essa nova organização da agricultura familiar pode significar, em síntese, uma ainda maior aproximação do novo sindicalismo rural em relação ao Estado – quando em sua origem tal postura era de oposição –, uma efetiva ruptura do monopólio de representação dos trabalhadores rurais em âmbito nacional, há trinta anos sob o comando da Contag, e, ainda, um realinhamento com outros movimentos sociais rurais, distanciados desde o início dos anos de 1990. Isto repercutiu na balança de forças internas à Contag, e teve como uma de suas consequências o resgate de uma proposta tantas vezes apresentada por seus setores mais conservadores de transformar a confederação em uma central camponesa autônoma, desvinculando-a da CUT (FAVARETO, 2006, p. 41, grifos nossos).

Entretanto, Favareto (2006, p. 41) analisa que, no que diz respeito à Agricultura Familiar, quando se sobrepõe o mapa sindical ao mapa do Brasil rural, percebemos que as contradições presentes na sua raiz não foram aplacadas, mas sim recompostas, reequacionadas, visto que

[...] a) a presença do novo sindicalismo é praticamente nula naquelas regiões em que predominam os agricultores familiares mais capitalizados – aqueles que, em geral, empregam mão-de-obra permanente; b) apesar disso, sua presença é significativa nas regiões de predomínio da agricultura familiar “de transição”; c) os mapas mostram também que a crescente entrada do novo sindicalismo no Nordeste vem se dando tanto na região do agreste (de predomínio de agricultura familiar), como no sertão (de predomínio da agricultura patronal); d) na região Norte o sindicalismo cutista praticamente atingiu o teto de sua penetração, abrangendo boa parte dos sindicatos com vida real; e) as maiores possibilidades de crescimento futuro, se considerado o número de sindicatos a conquistar, são as regiões Sudeste e Nordeste; f) no caso da região Sul, há uma incógnita, já que ali a disputa entre novo sindicalismo e sindicalismo oficial ainda é muito acirrada, sendo que no último período o crescimento da CUT diminui de ritmo.

Tais ponderações apresentadas por Favareto (2006) indicam quão complexa é a atual situação do sindicalismo rural, diante de uma multiplicidade de demandas que, por um lado exigem ações políticas de contestação e ruptura e, de outro, o aprofundamento nas

relações de parceria e proposições de políticas públicas de inserção de agricultores no mercado.

A eleição do então representante da classe trabalhadora à presidência do País, em 2002, se para alguns se apresentava como uma ampla possibilidade de reorganização do movimento sindical, pela efetivação de agendas por muito tempo debatidas e apresentadas nas lutas, por outro representou uma aproximação ainda maior do movimento sindical com o Estado.

O governo Lula não apenas fomentou a face assistencialista desse movimento, mas também “cooptou” para dentro do governo suas principais lideranças, que assumiram cargos de direção, desenvolveu políticas compensatórias que, além de produzirem um impacto político, também neutralizaram alguns dos “movimentos populares de urgência” como os Sem-teto e os Sem-terra, liberou verbas significativas para as centrais sindicais e para alguns movimentos sociais, apaziguando algumas demandas postas pelas suas agendas. Isto é, através de pequenas concessões abrandou o tom das lutas.

Analisando o contexto das lutas populares e operárias no Brasil da década de 2000, Boito, Galvão e Marcelino (2009) concluem que esse foi um período de acomodação política, quando a luta reivindicativa não refluíu, mas a agitação e a luta contra o modelo capitalista neoliberal perderam terreno sem, contudo, exterminar as lutas. Esse cenário, na leitura desses autores deve-se, tanto ao legado da conjuntura do Brasil nos anos 1990, período de refluxo para o movimento sindical, quanto à

[...] existência do Governo Lula, um governo que, ao mesmo tempo, manteve e reformou o neoliberalismo, contribuiu para que essas lutas se mantivessem confinadas no nível reivindicativo e localizado, desviando-se do objetivo de uma luta política geral contra o próprio modelo neoliberal (BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009, p. 37).

Ricupero (2005, p. 1) avaliando o primeiro mandato de Lula, conclui que ele foi fiel aos encaminhamentos dados pelo sistema do capital e, em momento algum, foi capaz de enfrentar os ordenamentos desse sistema em favor dos trabalhadores:

o governo *impulsiona* a fase de maior lucratividade da história dos bancos do país, *apóia* os grandes monopólios das telecomunicações, *favorece* os interesses das grandes multinacionais contra o meio-ambiente (transgênicos), *garante* o pagamento da dívida externa a custa do investimento na melhoria das condições de vida do povo brasileiro (superávit primário), *mantém* as

negociações da Alca com os EUA, *defende* o agronegócio e o latifúndio em detrimento da reforma agrária, *manda* tropas para garantir a intervenção imperialista do Haiti e nem mesmo as políticas sociais compensatórias avançam significativamente. Como se isso não bastasse, *realiza* ou pelo menos *prepara* as bases para os maiores ataques aos trabalhadores e a juventude, com as contra-reformas neoliberais: a da previdência, a sindical, a trabalhista e a universitária (grifos nossos).

Diante de tais encaminhamentos desse governo, Boito, Galvão e Marcelino (2009, p. 37) analisam que ele caracterizou-se pelo

[...] neodesenvolvimentismo e o social-liberalismo [que] combinam a manutenção do capitalismo neoliberal com recuos secundários frente às aspirações populares. *Trata-se de uma atualização da tradição política brasileira de confiscar a insatisfação popular e integrá-la num pacto burguês construído no alto* (grifos nossos).

Nesse contexto, a partir de 2004, a luta do movimento sindical se refletiu em duas frentes: primeira, pela criação de cinco novas centrais sindicais – a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), Corrente Intersindical; Nova Central Sindical de Trabalhadores (NCST); União Geral dos Trabalhadores (UGT); a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB) – e pela recuperação da atividade grevista, que vem se mantendo num nível razoavelmente alto e com conquistas significativas⁸⁷, o que leva a acreditarmos

[...] que, se tomarmos a atividade grevista como indicador, poderemos afirmar que o sindicalismo brasileiro encontra-se, na década de dois mil, em fase de recuperação [...] [mesmo não sendo a greve] a única ação importante e pertinente do movimento sindical, mas é, seguramente, uma de suas ações mais contundentes e de maior visibilidade política e social (BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009, p. 38).

Entretanto, as atividades grevistas do início do século XXI caracterizam-se muito mais pelo movimento individual de lutas, ou seja, já não se organizam mais enquanto movimento de classe, mas por meio de grupos isolados, em espaços e tempos particularizados

⁸⁷ Dados do DIEESE (2007 *apud* BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009) indicam que o número de greves e de grevistas vem se mantendo num patamar relativamente elevado – pouco mais de 300 greves por ano e uma média anual de 1,5 milhão de grevistas; as greves têm sido, em sua maioria, greves ofensivas, isto é, por novas conquistas, e não greves para recuperar ou evitar as perdas. No ano de 2004, o número de acordos salariais com reajuste acima do INPC cresceu muito, saltando da faixa de 18 para 54% dos acordos; e, em números, predominam as greves localizadas, porém as grandes greves de massa também ocorreram com certa frequência, naquela década.

e com agendas muito singulares, demonstrando grande conexão com a organização atual dos chamados “novos” movimentos sociais.

Se nos anos 1970, por exemplo, as greves representavam um amplo movimento reivindicatório de trabalhadores, por meio do enfrentamento aos problemas gerais do País, mesmo que a mobilização fosse de um grupo específico de trabalhadores, hoje ela se dá isoladamente, em torno de causas particularistas e, por vezes, como vem acontecendo com os professores no estado de Minas Gerais, provocam grandes desgastes políticos, econômicos e sociais para esses trabalhadores, que nem sempre conseguem alcançar suas reivindicações.

Por outro lado, a criminalização das greves pelo poder judiciário tem corroborado para a minimização do seu poder de atuação.

Mesmo essa expressão retomada pela estratégia grevista, apontada por Boito, Galvão e Marcelino (2009), não tem sido capaz de retirar o movimento sindical da acomodação política nesta década. Outrossim, é preciso registrar que, na avaliação desses autores, essa acomodação foi muito mais da cúpula do movimento do que de sua base, tendo em vista a estreita relação das lideranças sindicais atuais com o governo federal.

Além do mais, o governo Lula promoveu uma “(contra-)reforma” da legislação sindical, a qual instituiu

[...] o repasse de um percentual significativo do imposto sindical às centrais oficialmente reconhecidas. Antes, as centrais sindicais dependiam da contribuição depositada espontaneamente pelos sindicatos de base; agora, a lei estabeleceu o repasse direto de parte da arrecadação do imposto sindical para as centrais (BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009, p. 45).

Druck (2006) tece críticas veementes ao processo tanto da “(contra-)reforma” sindical quanto da trabalhista, no governo Lula, e alerta que elas não podem ser analisadas fora do contexto brasileiro atual, sustentado por uma lógica econômico-financeira – baseada na volatilidade, na descartabilidade e no curto prazo – bem como na lógica da precarização e flexibilização do trabalho.

Para Boito, Galvão e Marcelino (2009, p. 37), as evidências de que a eleição de Lula modificou a relação entre movimento sindical e governo são visíveis, “[...] principalmente quando se observa a trajetória da CUT, que resultou no aprofundamento da tendência dominante na direção da CUT à acomodação política e, ao mesmo tempo, no acirramento dos conflitos no interior da central”. Afinal, como já sublinhamos, militantes da

CUT eram também do PT e assumiram cargos no governo que também utilizou-se de outra estratégia significativa para envolver o movimento sindical com sua plataforma política: a criação de organismos tripartites, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e o Fórum Nacional do Trabalho (FNT),

[...] para discutir as reformas previdenciária, tributária, trabalhista e sindical, na tentativa de construir consensos em torno das questões mais polêmicas e de minimizar uma eventual reação dos trabalhadores às políticas a serem adotadas (BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009, p. 46).

Para Druck (2006), esses organismos tripartites são a nova forma de regulação do Estado sobre o movimento sindical, dado o poder de decisão e de intervenção que assumem diante desse movimento.

A partir das contingências dos anos 1990, e com mais veemência pelas políticas do governo Lula, no que se refere à CUT, na análise de Ricupero (2005, p. 3), enquanto instrumento de luta dos trabalhadores, ela tornou-se um entrave para as lutas, pois

a Central perdeu toda sua independência, transformando-se num sindicalismo “chapa-branca”, numa agência governamental, numa espécie de apêndice do Ministério do Trabalho, ou melhor, do Palácio do Planalto, o que culminou com a entrada de Luiz Marinho no ministério do trabalho, cuja primeira missão, com apoio da CUT, foi defender a reversão do aumento do salário mínimo concedido pelo Senado.

Nesse panorama de multi-regulações, intervenções e cooptações, no início do século XXI, a Pesquisa Sindical do IBGE (2001) traçou o desenho do sindicalismo rural no Brasil e sua importância no âmbito do movimento: 38% dos sindicatos brasileiros eram rurais (3.911 sindicatos), com 9,1 milhões de associados, 47% do total de trabalhadores sindicalizados do País. Desse total de sindicatos, 37% (1.447) encontravam-se filiados a alguma central sindical, sendo sua maioria, 33% (478), à CUT. Tais dados revelam a importância e o espaço que essa Central ainda ocupa no movimento sindical brasileiro.

Também a Força Sindical perdeu espaço dentro da ordem estabelecida do governo e passou a adotar uma posição de oposição; mas como avaliam Boito, Galvão e Marcelino (2009, p. 37),

[...] não era fácil se posicionar – mesmo que fosse somente no plano do discurso – contrariamente a um governo respaldado por amplo apoio popular e dirigido por um partido historicamente aliado a uma parte significativa do movimento sindical. Assim, no segundo mandato de Lula a FS, tradicional opositora da CUT e do PT, passou a apoiar o governo e um de seus principais dirigentes, Luiz Antônio de Medeiros, tornou-se Secretário de Relações de Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego em março de 2007.

Nesse contexto de reconfiguração do movimento sindical, no e pelo governo Lula, dentre as novas centrais sindicais criadas, destacamos a CONLUTAS, criada a partir do Movimento por uma Tendência Socialista (MTS), ligado ao PSTU, por seu objetivo de “[...] organizar a luta contra as reformas neoliberais do governo Lula [...] e também contra o modelo econômico que esse governo aplica no país, seguindo as diretrizes do FMI” (CONLUTAS, 2004⁸⁸ *apud* BOITO; GALVÃO; MARCELINO, 2009, p. 48).

Trópia, Galvão e Marcelino (2013, p. 115), no que diz respeito à participação do movimento sindical rural, na CONLUTAS, registram que ela

[...] também é composta por vários setores populares, tais como o campesinato representado pelo Movimento Terra, Trabalho e Liberdade-DI e setores da classe operária representados por diversos sindicatos do setor industrial privado. *A presença de todos esses setores em uma central de esquerda, hegemônica por um partido autodenominado socialista e operário de pouca expressão no cenário político nacional (PSTU), permite afirmar que se trata de uma ampla frente política.* Segundo as hipóteses que levantamos, todos são setores que tiveram perdas expressivas com as políticas neoliberais de precarização das condições de trabalho e emprego, arrocho salarial, reforma da previdência, bem como com o apoio dado pelo governo Lula ao grande capital agroexportador – em detrimento da agricultura familiar (grifos nossos).

Entretanto, mesmo que a CONLUTAS apresente-se como uma ampla possibilidade de redefinição do movimento sindical, pela defesa dos direitos da classe trabalhadora, Costa (2011) ainda se mostra descrente de uma possível mudança, já que avalia que as relações entre os governos federais e o movimento sindical nunca estiveram tão mal quanto a partir do governo Lula que, muitas vezes, se encarregou de negociar pessoalmente com trabalhadores, sindicalistas e patrões.

⁸⁸ CONLUTAS. **Coordenação pretende-se construir como uma alternativa de luta para os trabalhadores.** Disponível em: <www.conlutas.org.br>. Acesso em: 5 de jun. de 2004.

Com a política de governo, iniciada por Dilma Rousseff a partir de 2011, diante da crise internacional, esse quadro se agravou dado que as decisões passaram a ser permeadas pelo rigor nas negociações salariais, contrariando não apenas os trabalhadores, mas também setores importantes da base política do governo.

Ao contrário de Lula, Dilma “[...] ‘tercerizou’ as negociações para os ministérios e estatais responsáveis por cada categoria” (COSTA, 2011, p. 1), o que, para este autor, não significa que o governo Dilma seja mais distante ou menos efetivo do que o governo Lula. Avalia Costa (2011, p. 2):

a presidente que endureceu o jogo é a mesma que sancionou recentemente duas leis de grande alcance sindical: uma exige certidão negativa de débito trabalhista de toda empresa que prestar serviços ao governo; a outra amplia o aviso prévio do trabalhador demitido, que pode chegar a até 90 dias, dependendo dos anos trabalhados.

A prática de cooptação dos dirigentes sindicais continuou no governo Dilma. Segundo a “[...] *Folha de São Paulo*, quase a metade [47%] da cúpula dos cargos de confiança do governo Dilma é formada por sindicalistas”⁸⁹.

Analisando a estrutura sindical no Brasil em 2012, Boito Jr (JORNAL VOZ OPERÁRIA, 2012, s/p) destaca uma característica que veio se consolidando ao longo dos anos, e que afasta o sindicalismo do seu papel ontológico; ela

[...] é uma instituição integrada ao Estado capitalista graças a alguns mecanismos legais e organizativos que se reproduzem graças a determinada ideologia. A integração ao Estado possibilita que o sindicato possa viver distante dos trabalhadores ou – em casos extremos e que são muitos – até separado da sua base. *A dependência do sindicato diante do Estado tem como contrapartida sua independência diante dos trabalhadores* (grifos nossos).

Se os movimentos sindicais foram criados como entidades de defesa dos direitos dos trabalhadores, cada vez mais e, especialmente após a década de 1930, quando se transformou em movimento sindical, eles vêm se afastando desse papel. O tutelamento do sindicalismo ao Estado, a unicidade sindical e a cobrança de impostos permanecem na estrutura sindical, hoje acordada e aceita pelo próprio movimento, dada as questões conjunturais do País, como já abordamos nesse texto.

⁸⁹ Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/politica/sindicalistas-detem-43-da-elite-dos-cargos-de-confianca-no-governo-dilma/>>. Acesso em: 30 de dez. de 2013.

A eliminação dessa estrutura dependente do Estado, e regulada por ele, deveria levar à constituição de outro modelo de sindicalismo, na avaliação de Boito Jr. (JORNAL VOZ OPERÁRIA, 2012, s/p), um sindicato que fosse “[...] *ligado às massas trabalhadoras, dependente dela para se legitimar como órgão representativo e para se sustentar financeiramente*” (grifos nossos). Tal mudança implica, antes de tudo, em uma mudança de conjuntura política, social e econômica do País, o que, no momento, ainda não está sinalizada no Brasil.

CAPÍTULO 4 - REFORMA AGRÁRIA: HISTÓRIA E SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO

Para entender como 55% de uma enorme porção de terra, sobre a qual ninguém mantinha a propriedade, e por isso todos os que a habitavam tinham os mesmos direitos ao usufruto, passou a pertencer a 2,5% de proprietários (STÉDILE, 2011a), 511 anos depois, e como essa arbitrariedade gerou e desenvolveu um processo de lutas marcado pela exclusão, pela repressão, pela marginalização e pela omissão, é preciso que retomemos alguns apontamentos sobre os significados que foram constituídos e se constituindo na História da questão agrária, no Brasil – um dos eixos fundamentais para entendermos o desenvolvimento do capitalismo no País –, no percurso transcorrido do século XVI ao início do XXI.

Decerto não nos propomos a reapresentar essa história aqui, mas somente registrar alguns apontamentos e reflexões sobre como essa conversão de um bem abundante, como a terra, num bem escasso gerou uma forma de controle social repressiva e com ênfase na coerção social, política e econômica, tendo como fim a preservação do exclusivo agrário a uma determinada classe social.

Esse recorte, mesmo que não se constitua em pedra angular para este trabalho, o toca de maneira significativa, dado que o conteúdo e a forma de realização da Reforma Agrária no Brasil incidem sobremaneira sobre as políticas públicas de educação para os sujeitos que lutam pela Reforma Agrária, moram em assentamentos agrários e no Campo.

4.1 Da terra à propriedade privada da terra

As disparidades e os antagonismos sobre uso, posse e propriedade da terra, na América Latina, tiveram início com a invasão europeia – no espaço histórico da expansão do capitalismo comercial europeu – e, no Brasil, com a chegada dos portugueses ao País. De bem coletivo, comunal, a terra passou a ser disputada para a posse de alguns. A forma de dominação capitalista, de nome Colonialismo, marcou o início do conflito que viria a tornar-se permanente no País e deu início à propriedade privada no Brasil (STÉDILE, 2011a).

No Brasil, antes da chegada portuguesa e, portanto, antes dos meios de produção tornarem-se privados, a forma de organização da produção era familiar, autônoma, escassa e irregular. Como viviam em agrupamentos familiares e utilizavam-se de alimentos fornecidos pela própria natureza, os povos que habitavam as terras brasileiras antes de 1500 pouco

desenvolveram a agricultura, viviam no modo de produção do consumismo primitivo, em agrupamentos sociais,

[...] unidos por laço de parentesco, unidade idiomática, étnica e cultural. Não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. *Todos os bens da natureza existentes no território* – terras, águas, rios, fauna, flora – *eram, todos, de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo* (STÉDILE, 2011b, p. 18-19, grifos nossos).

Por tais características, segundo Maestri (2012), a via indígena pouco contribuiu com a formação da comunidade camponesa nacional. Além do mais, uma parte dos índios resistiu ao processo de “domesticação portuguesa”, o que, para este autor, perpetuou-se no nível das representações ideológicas e interpretações racistas.

A invasão portuguesa, em 1500, financiada pelo nascente capitalismo comercial europeu, e utilizando táticas de cooptação e repressão, deu início ao processo de transformação dos bens da natureza e da força de trabalho humana em mercadoria, visando lucro para a metrópole europeia como forma de realização e de acumulação do capital. Implantando um modelo agroexportador, os colonizadores organizaram a produção agrícola sob a imposição da exploração comercial da cana-de-açúcar, do algodão, do gado, do café e da pimenta-do-reino, destinando 80% dessa produção para a Europa. Além da produção para exportação, havia também, nessas unidades, “[...] a *produção de bens para a subsistência dos trabalhadores escravizados, visando reduzir o seu custo de reprodução*, assim como oficinas para fabricação e reparo de instrumentos de trabalho” (STÉDILE, 2011b, p. 21, grifos nossos).

Quanto à propriedade da terra, tendo invadido e tomado para si a posse das terras brasileiras, expropriando-as da vida comunal de seus habitantes, a Coroa Portuguesa passou a deter a propriedade de todo território, o que, todavia, não se constituía, ainda, em propriedade privada. E,

para implantar o seu modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem o seu capital na produção de mercadorias necessárias para a sua exportação, a Coroa optou pela “*concessão de uso*” com direito a herança. [...] O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a *disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para ao mercado europeu*. [...]. Na

essência, não havia propriedade privada de terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias (STÉDILE, 2011b, p. 21-22, grifos nossos).

Através dessa concessão, que se tornou conhecida como Sistema de Capitânicas Hereditárias (1536), a Coroa Portuguesa distribuiu aos donatários, membros da nobreza de Portugal ou prestadores de serviços à Coroa, grandes extensões de terra para produção de riquezas e consequente sustentação do capitalismo comercial europeu, além de proteção do território dominado. Contudo, na visão de Gorender (2012, p. 182), a instituição das Capitânicas Hereditárias teve papel secundário no processo colonizador do Brasil, “[...], pois, no fundamental, a valorização econômica da colônia portuguesa realizou-se sob *o sistema estatal das capitânicas reais e dos governos gerais*” (grifos nossos).

As donatárias portuguesas encontravam-se submetidas integralmente às ordenações da monarquia portuguesa, e tanto as Cartas de Doação quanto os Forais delimitavam rigorosamente as atribuições e os direitos dos capitães donatários, “sócios menores” da Coroa, aos quais cabia o modesto quinhão da receita fiscal (GORENDER, 2012).

Mesmo considerando que a terra era o principal e o mais importante meio de produção, Gorender (2012, p. 212) ressalta que “[...] entre as relações de propriedade vigentes no Brasil-colônia e no Brasil-império, *aquela que tinha função econômica principal e decisiva era, não a propriedade de terra como sucederia no feudalismo, mas a propriedade de escravos*” (grifos nossos). Isso porque, independente do tamanho da terra sob a qual conservava a posse, era necessário que o donatário detivesse a mão de obra necessária para fazê-la produzir, independente do tipo de produção. Não havia nenhuma correlação regular entre o tamanho da terra e a produção, mas sim entre a quantidade de escravos e a produção. Era, portanto, a quantidade de escravos que conferia importância e poder aos donatários, senhores de engenho, e donos de sesmarias⁹⁰.

Ademais,

a cessação da importação de africanos trouxe consigo a valorização brusca dos escravos – força produtiva humana – e, como reverso, a desvalorização relativa das forças produtivas materiais, principalmente a terra. A correlação

⁹⁰ “[...] as sesmarias eram lotes de terra menor, doadas a um sesmeiro com o intuito de principalmente tornar a terra produtiva. O sesmeiro tinha então, a partir do recebimento do lote, a obrigação de cultivar a terra por um prazo de cinco anos, tornando-a produtiva e pagando os devidos impostos à Coroa” (Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/sesmarias/>>. Acesso em: 31 de dez. de 2013). Foi o processo sesmeiro que deu origem à agricultura no Brasil, por meio da *plantation* – enquanto forma de organizar a produção, deu início ao sistema de produção e exportação no Brasil, utilizando mão de obra escrava (STÉDILE, 2011b).

habitual entre os fatores de produção alcançou nessa fase do escravismo sua disposição mais aguda, com a *acentuação máxima da defasagem entre os valores contábeis dos escravos e da terra*⁹¹ (GORENDER, 2012, p. 213, grifos nossos).

Portanto, antes da terra, eram os escravos a principal mercadoria que denotava poder e prestígio à classe dominante. Posteriormente, em função do processo de encaminhamento para a libertação dos escravos, a Coroa viu-se obrigada a legislar sobre o processo de posse da terra, para que ela se tornasse ainda mais restrita.

Em 18 de setembro de 1850, a Lei nº 601, “Primeira Lei de Terras”, definiu juridicamente o processo de constituição da propriedade privada da terra, no Brasil, notabilizando o sistema de exclusão na posse de terras dos que não podiam pagar à Coroa por essa posse e legalizá-la no cartório: os pobres e os escravos libertos. Ou seja, a partir desta Lei, “[...] *a terra se transformou numa mercadoria especial, com preço, e podendo ser negociada entre os seus proprietários privados*” (STÉDILE, 2011a, p. 16, grifos nossos). Era a consolidação do latifúndio como estrutura básica da distribuição de terras no Brasil, e da sua perpetuação, dado que trabalhadores livres ou libertos, não possuindo nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa, e assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (STÉDILE, 2011b, MAESTRI, 2012).

Por essa época, a Reforma Agrária já se constituía, pelo menos em ideias e ideais. Os abolicionistas já defendiam que a abolição do escravo devia ligar-se à abolição do latifúndio, e Pedro II e Isabel, ao lutarem pelo Terceiro Reinado, aproximaram-se das comunidades negras libertas. Na sua última “Fala do Trono”, Pedro II propôs

[...] a aprovação de lei que regulamentasse a “propriedade territorial” e facilitasse “a aquisição e cultura de terras devolutas”, concedendo ao governo “o direito de expropriar, no interesse público, as terras que confinam com as ferrovias, desde que não sejam cultivadas pelos donos” (MAESTRI, 2012, p. 243-244).

Além de latifundiar o solo brasileiro, centralizando na mão da minoria sua propriedade, a “Primeira Lei de Terras” provocou uma intensa migração dos que não possuíam terra nos grandes centros como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, pauperizando-se os arredores dessas cidades, transformando-as em vilas. A esse grupo veio se juntar, trinta e

⁹¹ Entre os anos de 1874 e 1878 era ínfima a cotação das terras, no Brasil, mesmo as das fazendas de café (GORENDER, 2012).

cinco anos depois, quase dois milhões de adultos libertos pela Lei Áurea, que também partiram para as cidades, agora podendo vender “livremente” sua força de trabalho. Assim como não podiam comprar terras para seu trabalho, também não podiam se apossar de terrenos para construir suas moradias, indo, então,

[...] à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. [Portanto, a] lei das terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (STÉDILE, 2011b, p. 24, grifos nossos).

Essa nascente do latifúndio perpetuou-se na História do País, mesmo quando o processo de imigração de europeus, no séc. XIX, deu início a uma “nova” redistribuição de terras, em patamares redistributivos baixíssimos, e os ciclos do pau-brasil, do açúcar, do gado, do café e do cacau provocaram certo fracionamento da propriedade, originando pequenas propriedades, quase ausentes até então, e que tomaram vulto nos fins dos anos 1900, atingindo um milhão de propriedades na estrutura agrária (VINHAS, 2011).

Nessa fase,

deram-se mudanças nas relações de produção e equivalentes transformações nas estruturas das classes e camadas sociais. Apesar de tudo, mantém-se as mesmas características predominantes na estrutura fundiária, o latifúndio semi-colonial voltado para a metrópole, o monopólio da terra pela classe fundiária. Suas relações de produção semi-feudais ou pré-capitalistas, e o latifúndio antieconômico e antissocial que entrava a penetração capitalista no campo. Persiste a exploração inaudita das grandes massas do campo, que em grande parte ainda não se integraram na nacionalidade e não participam da riqueza nacional. O agravamento enfim das contradições internas, das crises, despontando nos horizontes o desenlace final dessa estrutura (VINHAS, 2011, p. 139).

Entretanto, a Lei da Terra e a imigração europeia mobilizaram, no fim do século XIX e início do XX, os primeiros grandes movimentos camponeses de luta pela terra. A crise mundial que eclodiu entre 1914, com a I Guerra Mundial, e se estendeu até os anos 1930, abriu precedência para o nascimento do campesinato brasileiro que, na análise de Maestri (2012), deu-se pelas vias nativa, cabocla, escravista, quilombola e colonial.

Já para Stédile (2011b, p. 27) foram duas as vertentes originárias desse campesinato: a primeira formada pelos quase dois milhões de imigrantes europeus para habitar e trabalhar na agricultura, e a segunda vertente

[...] teve origem nas *populações mestiças* que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. *Essa população, em geral, não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não era capitalista, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui* (grifos nossos).

Sem direito à terra, porque não podia comprá-la, esse grupo campesino fez o caminho contrário dos que foram buscar sobrevivência nas grandes cidades: migrou para o interior do Brasil e foi povoando o sertão, dedicando-se à produção agrícola de subsistência:

não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades. Produto do sertão, local ermo, despovoado, o camponês recebeu apelido de “sertanejo” e ocupou o interior do território do Nordeste brasileiro e nos Estados de Minas Gerais e Goiás (STÉDILE, 2011b, p. 27, grifo nosso).

Tanto a migração urbana quanto a rural deixou o Campo sem mão de obra, sendo esse um dos motivos que levaram Pedro II a iniciar o processo de colonização através de grupos de imigrantes europeus que se instalaram em colônias, especialmente no sul e, pelo regime de “colonato” em São Paulo⁹², totalizando 1,6 milhão de camponeses, entre 1875 e 1914 (STÉDILE, 2011a).

Dessa forma, como registrado por Stédile (2011b), o campesinato brasileiro constitui-se, também, por imigrantes europeus. Através do projeto de formação do extrato social camponês, no seio do universo latifundiário-escravista, em meados do século XVIII, a Coroa Portuguesa trouxe para o País casais camponeses das ilhas dos Açores e da Madeira e concedeu-lhes, gratuitamente, terras, ferramentas, sementes. Em pauta estava o desenvolvimento econômico da Colônia, em prol das atividades mercantis portuguesas, promovendo agricultura policultora que abastecesse as capitais e os latifúndios em gêneros alimentícios, caros e escassos; a criação de homens livres para os exércitos imperiais; a consolidação da ocupação do território, e o desenvolvimento da população livre de pequenos proprietários que fizessem contraponto à população escravizada (MAESTRI, 2012).

Outrossim, era preciso oferecer às elites abastadas e, conseqüentemente, aos que viviam do trabalho nas cidades, mão de obra e comércio, pois aquelas enfrentavam a crise do modelo agroexportador que eclodia no País. Nesse contexto, a Proclamação da República

⁹² O processo de colonização no sul possibilitava aos imigrantes pagar pela terra, e se tornarem donos dela. Já em São Paulo as terras eram apenas arrendadas, tendo em troca o direito de cultivar alguns hectares para sua subsistência.

Brasileira, em 1889, se apresentou como uma “contrarrevolução”, uma resposta dos grandes proprietários de terras à abolição e à perspectiva de distribuição de terras aos caboclos, escravos, etc., e a consequente formação de uma classe de pequenos proprietários, como já acontecia na Europa desde o início do século XIX (MAESTRI, 2012).

No primeiro período republicano (1889-1930), a questão agrária continuou baseada no modelo do latifúndio, sob o domínio da oligarquia rural e, mesmo com o aumento do número de propriedades e de proprietários, a estrutura fundiária manteve-se inalterada, bem como as relações entre os que trabalhavam a terra e seus proprietários.

Dessa forma, a base da metamorfose do camponês em proletário estava ligada à transformação do camponês em trabalhador livre e assalariado, sustentada por duas configurações: a econômico-social e a política. A primeira se refere à alienação do homem do Campo em relação à sua condição de cidadão – e por isso responsável pelo seu destino –, com pouca ou nenhuma consciência de que, mesmo estando no Campo, em fazendas, integrava um município, uma comunidade, um distrito. Encontrava-se, portanto, desvinculado da autoridade pública pela marca da presença da autoridade privada do dono da fazenda (IANNI, 2012).

A configuração política dessa transformação resulta da ruptura das relações de produção, da separação entre a propriedade dos meios de produção e o camponês, agora transformado em assalariado, com suas condições de vida e de produção declinando, com o trabalho se intensificando e diminuindo seu tempo livre que, em geral, era utilizado no trabalho de subsistência (IANNI, 2012). Nesse momento, a propriedade privada dos meios de produção é vista pelo camponês como um fato natural, fruto da descendência do proprietário, e necessária à sua vida camponesa, para garantia e sobrevivência da sua família (MAESTRI, 2012).

Nessa fase, o modo de produção camponês isola o camponês de outros trabalhadores, e impede seu intercâmbio múltiplo enquanto classe; vive sem nenhuma consciência política da sua situação de “classe”, uma classe para o capital e, como analisou Marx (2010, p. 126-127):

na medida em que subsiste entre os camponeses detentores de parcelas uma conexão apenas local, *a identidade de seus interesses não gera entre eles nenhuma comunidade, nenhuma união nacional e nenhuma organização política, não formam uma classe*. São, portanto, incapazes de fazer valer o seu interesse de classe em seu próprio nome.

Através da luta, na análise marxiana (2009, p. 164), “[...] a massa se une, constituindo-se numa classe para si. Os interesses que defende convertem-se em interesses de classe”. Esse momento se dá na passagem da situação de camponês para proletário rural, quando ocorre a quebra da modelagem ideológica, social e afetiva carregada de valores e relações de tipo comunitário para outro desenho, agora marcado pela consciência de classe que divide e separa o trabalhador do fazendeiro, do que produz do que detém os meios de produção, marcado pelo movimento migratório da consciência de “classe em si” para a de “classe para si” e, posteriormente, para a de “classe para além de si”.

Assim, constituiu-se o trabalhador do Campo, no Brasil: de escravo a proletário rural, processo que, para Ianni (2012, p. 128), realizou-se “[...] somente na medida em que se desenvolveram as forças e as relações sociais de produção no setor agrário e no conjunto do subsistema econômico brasileiro”. Tal processo – contraditório, por vezes lento, e com momentos e características intrínsecas e desiguais – marcou, em especial, o período compreendido entre 1871, com a Lei do “Ventre Livre” e 1963, quando foi promulgado o Estatuto do Trabalhador Rural, que passou a regulamentar as condições de contrato de trabalho e da sindicalização no setor agrário (IANNI, 2012). Mas, pelas peculiaridades das características da sua formação e condição social e política, caboclos, indígenas, negros e quilombolas continuaram a ter suas terras apropriadas pelos latifúndios, que mantinham sua expansão através de compra e legalização fraudulenta das terras.

4.2 A propriedade privada e a Reforma Agrária nas agendas dos movimentos e do Estado/sistema do capital

Os acontecimentos sociais, políticos e econômicos ocorridos no Brasil, dos anos 1930 aos 1950, marcaram o deslocamento do poder hegemônico das burguesias agrária e comercial para as mãos das classes emergentes quando da industrialização, o que, contudo, não significou uma perda completa daquelas em relação ao poder político federal, e nos principais estados brasileiros. Afinal, nesse período, grande parte da população ainda habitava o Campo, e “[...] ao que se refere às forças produtivas (capital, tecnologia, força de trabalho e divisão social do trabalho), [os blocos burgueses] eram complementares e interdependentes” (IANNI, 2012, p. 129), e as suas relações foram se aprofundando, ainda que um dos blocos mantivesse o controle.

Essa complementaridade e interdependência, na análise de Stédile (2011b, p. 28), deu-se basicamente por duas razões fundamentais:

[...] primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente.

Ao adquirir importância na economia, o setor industrial desenvolveu-se com mais rapidez do que o agrário, pelas condições propiciadas pela conjuntura social, política e econômica das décadas de 1930 a 1945 (crise do petróleo, II Guerra Mundial), bem como pelas próprias características que envolvem o setor agrícola, como as condições climáticas que permitem, ou não, a regularidade das safras, por exemplo.

Nesse contexto, Ianni (2012, p. 129) avalia que se estabelece uma relação de dupla dependência, pois

não somente o produto do trabalho agrícola passou às mãos de outras esferas do sistema econômico nacional e mundial, como mercadoria para a cidade e o comércio mundial, ou seja, sob o controle de outras empresas, grupos econômicos e interesses; também sucedeu o mesmo com *o excedente econômico produzido pelo setor agrário*. Além disso, as decisões de política econômica foram tomadas principalmente em função dos interesses predominantes no setor industrial, nacional e internacional (grifos nossos).

Essa transferência de parte do excedente agrícola para a cidade e/ou para o comércio exterior constitui-se, na ótica de Ianni (2012) como uma troca desigual, aparentemente equitativa. Para o autor o trabalhador rural conservava uma parte menor do que o operário do produto do seu trabalho, já que

[...], se encontra no *centro de um sistema de produção bastante amplo e complexo*; é como se fosse a vértice de uma pirâmide invertida. *Como fornecedor de força de trabalho produtiva, segundo as condições do setor agrário, o excedente que o trabalhador rural produz é apropriado por diferentes setores do sistema econômico*. Esse excedente é *repartido* entre os seguintes elementos do sistema econômico global: o proprietário, o arrendatário da terra, o comerciante de produtos agrícolas na cidade, o comerciante no mercado mundial, a empresa industrial que consome

matéria-prima de origem agrícola e o aparato governamental (IANNI, 2012, p. 131, grifos nossos).

Por fim, “sobra” para esse trabalhador o mínimo da produção “repartida” numa ampla escala de apropriações. Seria ele, portanto, na análise de Ianni (2012), o maior de todos os explorados.

Dentro desse modelo de desenvolvimento, e sob a pungência do desenvolvimento industrial brasileiro, nos anos 1950-1970, emergiu um setor da indústria vinculado à agricultura, a agroindústria, formada por uma burguesia agrária, os grandes proprietários. E, nesse contexto, os camponeses foram induzidos a se vincularem totalmente às regras do mercado e a se integrar na indústria, com funções claramente definidas: fornecer mão de obra barata para a nascente indústria brasileira na cidade (êxodo rural provocado pelo sonho do emprego na cidade); através do êxodo rural pressionar o salário médio na indústria através da grande oferta de mão de obra; produzir a preços baixos alimentos para o homem urbano, viabilizando a reprodução da força de trabalho operária, e produzir matérias-primas agrícolas para o setor industrial (STÉDILE, 2011b). Ainda conforme o autor (2011b, p. 30),

[...] a lógica do modelo de industrialização dependente atuava permanentemente de forma contraditória e complementar, em que os camponeses, ao mesmo tempo em que se reproduziam e se multiplicavam enquanto classe, tiveram parcelas crescentes de seus membros migrando para as cidades e se transformando em operários.

Por outro lado, em 1946, a Constituinte já tratava da Reforma Agrária, no País, muito pela ação dos doze deputados e senadores do Partido Comunista Brasileiro (PCB), numa estrutura majoritariamente conservadora, e pelo projeto de lei do senador Luiz Carlos Prestes, que

[...] incorporava à Constituição o preceito de que todas as terras mal-usadas deveriam ser desapropriadas e voltar ao patrimônio do Estado, para que este fizesse uma redistribuição a quem quisesse produzir. Aparecia, assim, o conceito de que a propriedade da terra deveria estar vinculada ao uso social para a produção (STÉDILE, 2011a, p. 19).

Derrotadas pelo conservadorismo, as ideias de Prestes abriram o debate sobre o tema e conseguiram incluir na Constituição o preceito de que o Estado poderia desapropriar terras, se isso fosse interesse social. “Entretanto, a existência do preceito constitucional não

era suficiente para impedir que a ausência de uma política de distribuição de terras gerasse conflitos sociais” (STÉDILE, 2011a, p. 19). E eles eclodiram por todo o País: os posseiros em Minas Gerais, as Ligas Camponesas em Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, os camponeses no Nordeste, no Sul, e esses conflitos, por vezes, se deram de forma violenta. “De um lado, enormes contingentes de camponeses pobres que haviam colonizado ou habitado certas regiões como posseiros; de outro, suposto proprietários, em geral grileiros” (STÉDILE, 2011a, p. 19).

Ao mesmo tempo, no que tange à propriedade da terra, a lógica latifundiária se repetia, multiplicavam-se as pequenas propriedades pela compra, venda e reprodução das unidades familiares, enquanto os grandes proprietários concentravam mais terra. Os anos 1960 iniciaram-se em meio a um cenário de agricultura modernizada e capitalista, e um setor camponês subordinado aos interesses do capital industrial (STÉDILE, 2011b).

Entretanto, nesse período, o Brasil, mesmo vivendo um processo significativo de urbanização, com o desenvolvimento da indústria, mantinha-se com a maioria da população no Campo, onde eclodiam problemas sociais, e sem ações governamentais que pudessem resolvê-los (STÉDILE, 2011a). Mesmo diante do silêncio e da presença governamental, o início da década de 1960 foi efervescente de discussões em torno da Reforma Agrária, os movimentos camponeses se fortaleceram sob influência dos partidos de oposição e também

[...] desenvolveu-se a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), impulsionada pelo PCB, e o movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), do Rio Grande do Sul, dirigido pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de Leonel Brizola; esses movimentos ganharam expressão também no Nordeste. Ainda agindo sob influência do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e de outras forças políticas de esquerda, passaram a adotar a palavra de ordem: “Reforma agrária na lei ou na marra!” (STÉDILE, 2011a, p. 21).

A regulamentação dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's), até então proibidos, em 1963, pelo governo Goulart, é outro marco, assim como a criação de pastorais da Igreja Católica, em alas progressistas – que apoiavam os movimentos do Campo através de ações como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Juventude Agrária Católica (JAC) – ou conservadoras que agiam no combate à proliferação das ideias comunistas, como explicitamos anteriormente. Também, nos meios políticos e acadêmicos, o debate sobre a

Reforma Agrária intensificou-se mobilizando diversos setores da sociedade, muitos, inclusive que, até então, haviam se mantido afastados do tema (STÉDILE, 2011a).

Stédile (2011a) avalia que quatro grandes correntes de pensamento apoiaram os debates e ações dessa época: uma que defendia uma Reforma Agrária “anti-feudal” que eliminasse os latifúndios; outra, de caráter mais economicista e defendida pelos “cepalinos”, que vislumbrava através da Reforma Agrária transformar pobres em proprietários e consumidores para aquecer e movimentar o mercado interno; uma terceira, de caráter religioso, encabeçada pela Igreja; e por fim, a quarta, que analisava o predomínio das grandes propriedades rurais como resultante do modo capitalista de produção em voga no Brasil, e defendia uma reforma de caráter mais libertador do povo do Campo tendo como princípio os interesses históricos da classe trabalhadora urbana.

Essa efervescência social, política e científica em torno da Reforma Agrária acabou por incitar ações governamentais, como a criação da Lei Delegada nº 11, de 1962, que criou a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), e a decisão governamental de incluir a Reforma Agrária entre as reformas de base do Brasil. Nesse momento, o então presidente da República, João Goulart, em um histórico comício, em 13 de março de 1964, anunciou o envio ao Congresso de uma lei (Decreto nº 53.700/1964) para desapropriação das grandes propriedades “mal-usadas” que se localizassem a até 100 quilômetros de cada lado das rodovias federais, com o objetivo de realizar a Reforma Agrária (STÉDILE, 2011a).

Não podemos dizer que este foi o principal motivo do golpe de 1964, mas uma das principais alavancas dele. Além das ideias reformistas do governo, havia a eclosão fortificada dos movimentos sociais urbanos e do Campo, e de parcelas do sindicalismo que colocavam em xeque os planos de inserção do Brasil no capitalismo. Era preciso barrar essa massa que crescia contrária às aspirações dos grandes industriais e latifundiários do País.

A vigência da ditadura militar, de 1964 a 1985, amordaçou muitos dos ideais de mudança dos movimentos, dentre eles os que se colocavam sobre a questão agrária. Os governos do período estimularam o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, tendo por base a manutenção dos grandes latifúndios, e o atendimento aos interesses do capital estrangeiro vinculado a um processo acelerado de industrialização na cidade, também baseado nos investimentos de empresas multinacionais (STÉDILE, 2011a).

Nesse contexto, a alternativa que se apresentou mais viável ao homem do Campo, sem terra e sem campo de trabalho, foi a de migrar para servir de mão de obra barata nas

indústrias e nos grandes empreendimentos governamentais da época, como a construção da Transamazônica, da Cuiabá-Santarém e da Cuiabá-Porto Velho.

Aos que se rebelaram contra as determinações impostas pelos governos da ditadura restou o exílio, a prisão e a morte: “centenas de lideranças camponesas foram duramente perseguidas pelos militares, pelos latifundiários e pelas oligarquias do campo, que passaram a atuar livremente. O debate político, científico e acadêmico foi silenciado com o peso dos coturnos”, avalia Stédile (2011a, p. 24).

Entretanto, mesmo sob toda repressão, os ideais de luta não haviam se cessado. Era preciso, então, aliviar as tensões sociais e evitar qualquer possibilidade de movimentos que pudessem vir a se constituir em algo que resultasse em mudanças na conjuntura do País. Para isso, o governo brasileiro, pautando-se pelas orientações norte-americanas expressas na política da “Aliança para o Progresso”⁹³, reuniu leis agrárias num pacote que denominou “Estatuto da Terra” – a primeira Lei de Reforma Agrária Brasileira –, que não foram sequer implantadas, mas que serviram como unguento às tensões revolucionárias no Campo.

Nesse período, e com o mesmo objetivo, a SUPRA foi substituída pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), que, em 1964, transformou-se em Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que, na análise de Stédile (2011a, p. 24), “[...] acabou se tornando apenas um organismo de colonização, desenvolvendo projetos nas regiões desabitadas do país e oferecendo lotes de terra aos migrantes, especialmente em Rondônia, no Pará e no Mato Grosso” (grifos nossos).

Vale lembrar que, por mais que não tenha conseguido promover nenhuma mudança nas questões agrárias, e fora criado e aprovado em um tempo de implacável perseguição aos defensores da Reforma Agrária e destruição dos movimentos camponeses como as Ligas, as ULTAB’s, Master e sindicatos, o Estatuto da Terra definiu o conceito de

⁹³ Essa política norte-americana, do então presidente dos EUA John Kennedy, na época, preocupado com as consequências da Revolução Cubana e sua influência sobre os camponeses sem terra, defendia a necessidade de reestruturação da propriedade da terra como forma de consolidar a via capitalista, e decretava a expropriação de grandes extensões de terra de empresas estadunidenses. Para realizar esse plano, a Organização dos Estados Americanos criou “[...] um instituto destinado a pesquisar e preparar técnicos de todos os países-membros com o objetivo de criar condições técnicas e jurídicas para uma reforma agrária clássica que possibilitasse o desenvolvimento do capitalismo. Assim nasceu o IICA – Instituto de Investigações e Ciências Agrárias, com sede na Costa Rica, para onde, a partir de 1962, todos os governos passaram a enviar seus técnicos para estudarem e se prepararem para a reforma agrária” (STÉDILE, 2005b, p. 149-150). Para lá foram se formar os técnicos brasileiros do governo Goulart, enquanto, por aqui, o presidente anunciava o Decreto nº 53.700/1964, abortado pelo golpe militar.

“função social da terra”, importante para o trato daquelas questões, transcrito integralmente para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no seu art. 186:

a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, *simultaneamente*, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I - aproveitamento racional e adequado; II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (grifo nosso).

Entretanto, buscando amenizar as possibilidades dessa Lei, diante de trabalhadores rurais que se fortaleciam através de mobilizações e lutas, o grupo latifundiário conseguiu sancionar, através do presidente Itamar Franco, em 1993, a Lei nº 8629, que regulamentou e disciplinou disposições relativas à Reforma Agrária, previstas no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.

Da deposição de Goulart, em 1964, ao período que se seguiu, o Estatuto foi esquecido, principalmente após a promulgação do Ato Institucional nº 5, que ampliou e aprofundou a repressão a qualquer oposição ao governo (STÉDILE, 2005). Mas a

[...] década de 1970, com a ascensão do general Emílio Médici – e seu projeto geopolítico de expansão populacional e ocupação da Amazônia – trouxe novamente à baila o *Estatuto da Terra*, que serviu como o instrumento jurídico institucional tanto para a venda de terras públicas para grandes empresas quanto para a ampliação de projetos oficiais de colonização dirigidos aos camponeses sem terra do Sul e do Nordeste (STÉDILE, 2005, p. 151, grifos nossos).

Assim, cumpria-se o objetivo viral do Estatuto: impulsionar o capitalismo no Brasil privatizando terras públicas e desenvolvendo programas de colonização. “Vamos levar gente sem terra para uma terra sem gente”, afirmava o general Médici. Posteriormente, o mesmo Estatuto foi utilizado pelos governos, de forma pontual, para amainar os conflitos sociais e refrear as reações dos camponeses e dos trabalhadores rurais, no período de 1974 a 1985 (STÉDILE, 2005).

Nas décadas que se seguiram, 1960 e 1970, o desenvolvimento do processo de modernização do País estava atrelado à substituição do termo Reforma Agrária por reforma agrícola e à negação de “[...] qualquer proposta de uma efetiva reforma agrária, já que sua

premissa consistiu-se na afirmação do desenvolvimento do capitalismo no campo com a manutenção da estrutura fundiária” (MENDONÇA, 2010, p. 51).

A “definição de novas estratégias de política agrícola”, em defesa da modernização da agricultura, vinculava-se à concessão de capitais estatais, incentivos fiscais à agricultura, expansão de crédito, isto é, a partir do binômio abundância de subsídios/aumento da produtividade, e foi essa a tônica do discurso e da luta dos grandes proprietários de terra e empresários rurais. Presente, nesse discurso, estava também a Reforma Agrária desde que fosse “justa”, ou seja, desde que não tocasse na propriedade fundiária e acabasse com qualquer direito trabalhista do homem do Campo (MENDONÇA, 2010), encaminhamentos que se estenderam até os anos de 1980.

A posse de João Figueiredo, em 15 de março de 1979, fomentou ainda mais o poder das classes dominantes do setor latifundiário agrícola, com sua política econômica de incentivo às exportações. Era o início de uma nova fase, o fim de “50 anos de trevas para a agricultura brasileira”. Enaltecendo o novo presidente e seu ministro da agricultura, Delfin Netto, *A Rural*⁹⁴ publicou, em março de 1979, na página 8 (*apud* MENDONÇA, 2010, p. 58), um editorial de boas-vindas salvatórias ao ministro, “recomendando-lhe” que sua função seria a de devolver ao “homem do Campo” o seu status: “[...] é chegada a hora de se abandonar o preconceito de que o produtor rural é inculto, não tem capacidade empresarial e que sua atividade não tem nobreza”.

Colocando-se na mesma ordem de igualdade que os pequenos e médios produtores rurais, a classe dominante agropecuária buscava angariar simpatia e apoio da sociedade em geral e, por outro lado, negociava com a classe política os espaços e lutava contra os setores econômicos urbanos pelas rubricas financeiras dos governos. A tônica da transferência de rendas, na forma de subsídios, financiamentos, juros módicos etc., sustentava a discussão entre o Campo e o urbano, e este, segundo a classe dominante agrícola, era o grande beneficiado pelos governos.

A defesa de uma reforma agrícola, da construção da imagem do moderno produtor rural – o que remetia, conseqüentemente, à empresarialização do Campo e com isso os latifúndios, transformados em empresa, saem das pautas de Reforma Agrária, visto que a empresa agrícola não era passível de desapropriação – e o discurso de modernização da agricultura sustentaram as defesas da classe patronal agrícola para além dos anos 1980. E,

⁹⁴ Revista da Sociedade Rural Brasileira.

mesmo mantendo uma disputa interna pela representação dos interesses da classe dominante agropecuária, a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) e a Sociedade Rural Brasileira (SNB) mantinham-se “unidas” contra qualquer projeto de Reforma Agrária que não fosse “ideal”, alinhado à proposta genérica comungada pelas demais entidades patronais à época (MENDONÇA, 2010).

Assim, SNA e SNB mantinham-se vigilantes e fiscalizadoras das ações dos órgãos públicos responsáveis pela gestão das políticas agrícolas no Brasil, como se muitos dos titulares desses órgãos não fossem indicados por essas entidades, mostrando-se altamente combativa e de atuação intransigente na defesa dos interesses das classes agropecuárias e da agroindustrial.

Durante toda a década de 1970, a Reforma Agrária não saiu das pautas governamentais, mesmo porque os conflitos se agravavam no Campo com reflexos na cidade, e era preciso dar uma resposta à questão perante o País. Foram vários programas, como o Proterra⁹⁵, implantados com o objetivo de controlar os conflitos e até mesmo ações sociais do Exército em áreas de conflitos violentos, todos eles de caráter focalizado, aligeirados e, portanto, incapazes de conter o crescimento dos conflitos (MENDONÇA, 2010).

Com esse intuito de controle dos conflitos, em 1980 o governo Figueiredo criou o Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários (MIRAD), responsável pelo Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), e que originou, como reação da classe dominante do agronegócio, a União Democrática Ruralista (UDR) (MENDONÇA, 2010).

Findo o período ditatorial, em 1985, a promessa de campanha de Tancredo Neves de priorizar e ampliar o projeto de Reforma Agrária, no Brasil, não foi levada a cabo pelo seu substituto, José Sarney, mesmo tendo este governo realizado ações estipuladas pelo Estatuto da Terra, mas que foram, na análise de Stédile (2005b, p. 153), “[...] episódios sem grande amplitude e sem terem sido feitos de acordo com um verdadeiro Plano de Reforma Agrária, conforme determina o Estatuto [...]”.

Nesse período, a promulgação da Constituição de 1988, que havia criado nos movimentos de luta pela terra expectativas de mudança e de apoio jurídico e institucional para realização da Reforma Agrária, representou, na avaliação de Stédile (2005b), um retrocesso

⁹⁵ O Proterra foi um programa – plano de adesão – de Reforma Agrária, voltado para o nordeste brasileiro, no qual o proprietário da terra fazia a adesão ou não de participar dele. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=123307&pagfis=2233&pesq=&esrc=s&url=http://memoria.bn.br/docreader>>. Acesso em: 20 de dez. de 2013.

em relação ao Estatuto da Terra, por garantir interesses dos grandes proprietários da terra; ignorar a redemocratização econômica, sem a qual, segundo o autor, a população mais pobre permaneceria excluída das mesmas oportunidades socioeconômicas; inserir mudanças fundamentais na classificação das propriedades ao substituir expressões como minifúndio, empresa rural e latifúndio por pequena, média e grande propriedade, podendo estas serem desapropriadas desde que não “produtivas”, adjetivo que não foi qualificado pela Carta.

Portanto, mesmo sob a designação de Constituição Cidadã, a Carta Magna congregou, antes, interesses do sistema do capital, grande regulador que controlou ideológica e financeiramente grande parte dos Constituintes, e não dos trabalhadores. Enquanto estes e seus representantes ocupavam-se de defender a Reforma Agrária no texto da Constituinte, pelo viés dos conflitos fundiários, da marginalização e dos “excluídos”, na outra ponta, os representantes do empresariado rural asseguravam conquistas no nível da política agrícola, garantindo o controle sobre o processo produtivo na agricultura, e

embora inscrita no Título VII da Ordem Econômica e Financeira, a reforma agrária ficou reduzida a possibilidades tópicas de desapropriação, como política social para os “excluídos”, em lugar de sua afirmação como sujeito político e econômico. O lobby empresarial, amplamente apoiado pela mídia, baseou-se nos argumentos produtivistas da eficiência das novas bases empresariais da agricultura, sustentando a crítica ao anacronismo da proposta de reforma agrária e caracterizando-a como ultrapassada (PACHECO, 2013, p. 246, grifos nossos).

Entretanto, Silva (2013b) avalia que, mesmo diante de tantas medidas contra a Reforma Agrária e o trabalhador rural, que transformaram a Carta de 1988 na pior desde 1946, não se pode deixar de registrar que ela apresentou alguns avanços tais como a dedicação de um capítulo exclusivo para o tratamento da Reforma Agrária, explicitou a função social da terra, criou o instituto da Perda Sumária para terras que cultivavam plantas psicotrópicas, determinou a reavaliação de todos os incentivos fiscais e dispôs sobre a demarcação das terras públicas no prazo de cinco anos. Mas foram os trabalhadores rurais que pagaram o preço de alguns avanços sociais contidos na Carta de 1988.

Para resolver o “imbróglio” jurídico, que, segundo Stédile (2005b), a Constituição de 1988 criou, uma lei complementar foi sancionada para normatizar a aplicação das determinações constitucionais, a Lei Agrária de 1993 (STÉDILE, 2005b). E assim, paulatinamente, a agricultura brasileira, nos anos 1980, foi se transformando em Complexos

Agroindustriais (CAI's), possibilitados pela desigualdade geográfica, temporal, material e produtiva, que acabaram ocasionando a exclusão dos pequenos proprietários e dos trabalhadores. Para Mendonça (2010, p. 69),

no lugar das tradicionais fazendas, os complexos industriais. A chamada *capitalização da agricultura* – ou “caicização”, em referência aos complexos agroindustriais – se verificara, não sem traumas e, o que seria mais grave, trazendo à baila, uma vez mais – pelo grau de excludência, concentracionismo e desigualdade envolvido no processo –, a *mobilização social no campo*, logo seguida de assassinatos e repressão severa.

Com a agricultura respondendo ao processo de acumulação capitalista, a retórica da vez passou a girar em torno da “[...] consagração da identidade ‘empresarial’ dos grandes proprietários, em meio à nova cena dos complexos e cadeias agroindustriais” (MENDONÇA, 2012, p. 69), o que, contudo, não abrandaria as disputas internas no seio das classes patronais agropecuárias e agroindustriais. Esse processo foi financiado, em muitos casos, pelo próprio governo através de subsídios, com vista à modernização da agricultura no País, de caráter tecnológico. E, “sob a ótica institucional, a modernização iniciada no pós-1964 materializou-se numa *espécie de divisão de trabalho entre novas – e antigas, redefinidas – agências do Estado*, segmentando, na prática, a questão agrícola da questão agrária” (MENDONÇA, 2010, p. 72, grifos nossos).

Além de sustentar a expansão do latifúndio, cujos emblemas foram os CAIs, essa política agravou a exclusão social no Campo e na cidade, para onde iam os trabalhadores rurais expropriados de terra e direitos, em busca de “vida nova”, elevando a massa de desempregados e marginalizados nas regiões metropolitanas do País (MENDONÇA, 2010).

Portanto, podemos dizer que foram três as tendências que marcaram a agricultura, nos anos 1980: a constituição dos Complexos Agroindustriais que congregam uma integração entre capitais (bancário, industrial, etc.), o que destituiu a burguesia agrária, dissolvendo-a na burguesia geral brasileira, internacionalizada, com interesses imbricados entre si, seria a primeira. A segunda refere-se à redução do papel da pequena produção, no processo de desenvolvimento capitalista, antes produtora de bens e reserva de mão de obra. E, por fim, a terceira tendência é a redução da sazonalidade do trabalho temporário, seja pela substituição por culturas fortemente mecanizadas, ou pela mecanização de culturas existentes, ou ainda, pelo processo de combinação de culturas, o que demanda mão de obra permanente. Se no

final dos anos 1970, o trabalhador temporário, em São Paulo, por exemplo, tinha um dia de trabalho para cada dia sem trabalho, nos anos 1980, essa diferença alterou-se para dois dias sem trabalho para cada um trabalhado (SILVA, 2013).

E, de modo geral, podemos afirmar que a restauração da democracia no Brasil, no início dos anos 1980, abriu caminho para a retomada do debate sobre a Reforma Agrária. Nos discursos, havia certo consenso sobre a necessidade do País realizar tal processo, mas, como fazê-lo e em quais terras ainda eram, e são, temas a serem vencidos.

Outrossim, desde que os movimentos sociais urbanos e do Campo, e os sindicais urbano e rural voltaram à cena, ampliaram seus discursos, temáticas, áreas de ações, representatividade, espaço na mídia e na sociedade, representação nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no próprio Congresso Nacional. Mas, em contrapartida, os latifundiários conseguiram constituir nesses espaços grupos muito fortes e influentes, como no Congresso onde a bancada ruralista é influente⁹⁶, em contraposição a uma bancada “pouco expressiva”, dos defensores da agroecologia, da Reforma Agrária e da sustentabilidade ambiental⁹⁷.

A fragilidade dos defensores do povo do Campo, no Congresso Nacional, pode ser analisada, na atualidade, pela ampla articulação da bancada ruralista sempre em defesa dos seus representados: os latifundiários, os donos do agronegócio e as empresas ligadas a esse setor, e grandes corporações internacionais. As ações desses congressistas se voltam contra os povos do Campo, os direitos da terra pelo homem do Campo, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais e alguns movimentos sociais. Defendem os transgênicos, e em nome da proteção ao setor agrícola, trabalham pela impunidade dos arbítrios cometidos por grileiros e fazendeiros que promovem o trabalho degradante, em detrimento do meio ambiente, da Agricultura Familiar e da vida (VALENTE, 2013).

Para citarmos exemplos mais recentes, temos a vitória dos ruralistas na aprovação do Código Florestal e agora o foco é a revisão da atual legislação trabalhista rural,

⁹⁶ “Com 214 deputados e 14 senadores, a bancada [ruralista] é uma das poderosas do Congresso Nacional e tem acesso direto ao Governo Federal. A senadora Kátia Abreu (PSD-TO), presidente da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), principal liderança do agronegócio brasileiro e recentemente aliada ao Governo Dilma – chegou a ser cogitada, inclusive, para o Ministério da Agricultura – tem se destacado pela defesa da propriedade privada em detrimento da função social da terra, incluindo a grilagem e a manutenção da terra em posse de fazendeiros acusados de fazer uso de trabalho análogo à escravidão” (VALENTE, 2013, s. p.).

⁹⁷ Buscamos levantar os representantes dessa bancada, usando critérios como: partido político, situação ou oposição, ter projetos em favor dos povos do campo etc., mas sem êxito. Um dos sites pesquisados foi o <http://oglobo.globo.com/infograficos/possecongresso>, que traz a composição da Câmara e do Senado, por partido e por estado. Por isso, o uso do termo “pouco expressiva”, para nos referirmos a ela.

considerada pelos ruralistas como atrasada e impeditiva do desenvolvimento agrícola brasileiro. Estão em pauta ajustes no regramento sobre a terceirização do trabalhador rural, com a criação de uma espécie de “CLT rural”, e

outro alvo é a Norma Regulamentadora de Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Agricultura, conhecida como NR-31. Expedida pelo Ministério do Trabalho mediante uma portaria em março de 2005, ela traz definições específicas sobre as condições de trabalho. *Os ruralistas a consideram exagerada e inaplicável. Querem modificá-la. Desejam também que uma nova legislação transfira ao Legislativo a competência para elaborar normas desse tipo, cabendo ao Executivo apenas sua fiscalização* (JUNQUEIRA, 2013, s. p., grifos nossos).

Na opinião da presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, senadora Kátia Abreu (PSD-TO) (*apud* JUNQUEIRA, 2013, s.p.),

[...] há muitos itens que, se retirados, não farão falta nem aos trabalhadores. Mas da forma como foi elaborada, a NR 31 não foi feita para beneficiar os trabalhadores, mas para punir o empregador. Com o trabalho, não vamos criticar ninguém. Só queremos mostrar que é impossível cumprir todas as 252 exigências (grifos nossos).

Para o vice-presidente da Comissão de Agricultura da Câmara dos Deputados, deputado Moreira Mendes (PSD-RO) (*apud* JUNQUEIRA, 2013, s.p.), “*a ideia não é retirar direitos, mas flexibilizar alguns pontos. Precisa ter uma legislação nova que, sem suprimir direitos garantidos pela CLT, possa resolver os problemas que a atual legislação tem nos causado*” (grifos nossos).

Esses substratos que apresentamos são representativos das forças que operam no âmbito governamental e jurídico do Brasil. A precarização do trabalho no Campo, que sempre ladeou o trabalhador rural, agora assume os contornos mais impactantes de precarização do trabalho pela flexibilização da legislação trabalhista, uma das bandeiras prioritárias do agronegócio.

Na análise de Valente (2013, s.p.),

as sinalizações dadas até o momento insinuam que as relações trabalhistas estão em risco desde os seus princípios mais elementares, como a jornada de trabalho no campo. A ofensiva inclui ainda a oposição sistemática a projetos de lei que exigem autorização prévia dos órgãos de vigilância

sanitária para o funcionamento de alojamentos rurais, entre outros (grifos nossos).

Mendonça (2010) avalia que, ao oferecer facilidades para atrair capitais para o setor agrário, o Estado não apenas criou uma aliança de classes com o setor privado, mas uma “coalizão de interesses” arquitetando uma nova configuração e dimensão de amplitude de negócios ligados à terra. Assim, a industrialização da agricultura vai consolidando-se

[...] como um padrão “moderno” de desempenho e produtividade, respondendo, por um lado, pela implementação do capitalismo no campo sem alterações na estrutura fundiária e, por outro, pela cristalização de dois padrões de produção rural visto como polares, quando não excludentes: o capitalista (dos CAIs) e o da produção familiar (tida como “disfuncional”, “incompatível” ou simplesmente “inviável”) (MEDEIROS, 2001⁹⁸ *apud* MENDONÇA, 2010, p. 73-74).

De modo geral, o processo desencadeado pelo sistema do capital no Brasil, na década de 1990, e que vem se estruturando nesse início do século XXI, imprimiu características peculiares à sua economia, política e cultura, redesenhando seu cenário social urbano e rural, e acrescentando ao cotidiano do País termos e vivências ligados à transnacionalização do capital, à financeirização da economia, à neoliberalização das políticas sociais, à globalização, à flexibilização da economia e do trabalho, à tercerização da mão de obra, dentre outras.

Especificamente, no que tange à agricultura, e à sua influência na vida e no trabalho dos povos do Campo, esse processo pode ser exemplificado pelas

[...] empresas transnacionais [que] vieram para o Brasil e passaram a *controlar primeiro as agroindústrias de insumos*, como fertilizantes e agrotóxicos, depois *as fábricas de máquinas agrícolas*, e, concomitantemente, *as agroindústrias de alimentos nos diversos setores*. Tomaram o controle do mercado mundial das chamadas “*commodities agrícolas*” – produtos agrícolas padronizáveis –, como soja, milho, arroz, trigo, açúcar demerara, café em grãos, etc. Além disso, *introduziram as sementes transgênicas*. [...]. Nesse período, houve também uma avalanche de *transferências de fábricas de celulose do Hemisfério Norte para o Brasil, fugindo das restrições a seu caráter poluente que enfrentam nos países de origem* (STÉDILE, 2011, p. 27-28, grifos nossos).

⁹⁸ Sem referência na fonte.

O retrato desse contexto pode ser fixado pelos mais de 40 milhões de hectares de terras brasileiras controladas pelo capital estrangeiro (STÉDILE, 2011), na primeira década do século XXI.

Entretanto, do lado da defesa do povo do Campo há também vitórias a serem contabilizadas a partir dos anos 2000, tanto dos movimentos sociais do Campo quanto de ações dos seus representantes, tais como

a aprovação da PEC do Trabalho Escravo na Câmara [que] representou uma vitória, mas solitária, contra a bancada ruralista, que vem colecionando vitórias expressivas no Congresso Nacional. [Mas,] infelizmente, *o Governo tem sido conivente com os interesses da bancada ruralista, sempre alegando a necessidade de manter a governabilidade*. Enquanto tenta se afirmar para o mundo através de grandes eventos midiáticos, o Brasil ainda tolera trabalho escravo (VALENTE, 2013, s. p., grifos nossos).

Nesse cenário de disputas pela hegemonia e posse da terra, no Brasil, e de “novas” configurações para o Campo e o trabalho no Campo, enquanto requisito para entendermos as implicações dessas disputas sobre a educação dos povos do Campo e da Reforma Agrária, é necessário apresentarmos alguns aspectos conjunturais e orgânicos da Reforma Agrária, na atualidade.

4.2.1 Aspectos conjunturais e orgânicos da Reforma Agrária na atualidade brasileira

Como vimos afirmando neste trabalho, a estrutura fundiária do Brasil é fruto do processo colonizador a que o País foi submetido, desde o século XVI, perpetuando-se altamente concentrada, nos séculos seguintes. As famílias tradicionais, as oligarquias rurais – que conseguiram registrar suas propriedades em 1850, durante o processo de doação de terras pelo Imperador D. Pedro II – foram, por muito tempo, os grandes proprietários rurais. Entretanto, essa não é uma lógica apenas do tempo do Império brasileiro, já que, no século XX, por exemplo, no estado do Maranhão, “[...] durante o governo estadual de José Sarney (1968-1972), ou na Amazônia, onde, por meio de projetos da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam), as terras foram doadas a grandes empresas” (STÉDILE, 2011, p. 45).

Também não podemos deixar de ratificar que o trabalho no Brasil – especialmente no Campo – desenvolveu-se baseado na escravidão e na exploração da mão de obra barata, o que contribuiu sobremaneira para a perpetuação da propriedade da terra nas mãos de um pequeno grupo. Primeiro, foram os índios que se tornaram “motor do crescimento da

economia brasileira” (RIBEIRO, 1995⁹⁹ *apud* SANTOS, 2007, p. 53), tanto na exploração e cultivo da terra, quanto nas guerras de proteção do território. Depois vieram os negros que, além de força de trabalho, representavam capital para seus “donos”, traficantes e capitães-domato. Em seguida, foram o negro liberto, os imigrantes camponeses europeus e o branco sem posses e títulos perpetuando o modelo agrário vigente (SANTOS, 2007).

Hoje, além dessas famílias tradicionais – que estão em menor número –, há, também os grupos econômicos empresariais (comerciais, industriais e financeiros), e as empresas transnacionais que compõem o registro de “grandes donos da terra brasileira”, mesmo que não haja registro oficial da extensão de terras pertencentes a esse último grupo, dado que as empresas estrangeiras, ao comprarem partes das ações de uma empresa brasileira, não precisam alterar os registros de posse das terras no INCRA.

Ou seja, se em décadas antecedentes os coronéis eram os donos das grandes glebas de terra, e mantinham sua propriedade privada e o domínio sobre a força de trabalho, utilizando-se de estratégias de dominação violentas e simbólicas, na atualidade as grandes empresas nacionais e transnacionais utilizam outros mecanismos para apoderarem-se dessas propriedades e manter o controle sobre o trabalhador.

O INCRA, em 2010, avaliou que 127 milhões de hectares de terras brasileiras estavam nas mãos dos grupos econômicos (industrial, comercial ou financeiro) e, desse total, estimava-se que 36 milhões de hectares eram de propriedade estrangeira. Das 46 principais empresas do agronegócio brasileiro, apenas 26 são de capital brasileiro, das quais duas são mineiras (STÉDILE, 2011).

Em especial, o capital estrangeiro tem se interessado mais pelo cerrado baiano, sul da Bahia até o Rio Grande do Sul para o cultivo específico de eucalipto e, mais recentemente, pela compra de usinas e de áreas de plantio de cana-de-açúcar para produção do etanol, chegando em 2011 a controlar 21,5% de toda a produção de cana no Brasil (STÉDILE, 2011).

Se, historicamente, os donos da terra pertenceram e pertencem à classe não trabalhadora, portanto, proprietária dos meios de produção e das terras, também historicamente governos brasileiros são os grandes fomentadores da expansão do latifúndio – por meio de incentivos financeiros e legais, que têm permitido que grandes grupos nacionais e internacionais adquiram terras com fins meramente especulativos –, da obstacularização dos

⁹⁹ RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

mecanismos de lutas dos movimentos pela terra, da lentidão do processo discriminatório de terras públicas de terras privadas, da omissão em defesa de posseiros, da proteção a grileiros, bem como pelo retardamento de ações das agências da sociedade política, previstas em leis e estatutos. Portanto, a luta dos trabalhadores pelo direito à terra é, também, uma luta contra o Estado, principal agente multi-regulador do sistema do capital, ao qual vários movimentos de caráter popular têm se unido.

Os posicionamentos que o Estado adotou e manteve, em especial no período de 1964 a 2013, em relação à Reforma Agrária, evidenciam com clareza a existência de um contramovimento pela Reforma Agrária no interior do próprio Estado, onde

[...] certos grupos de interesses agrários – ou seus representantes – buscam *inserir-se* junto a agências da sociedade política ao longo do tempo ou junto a elas *canalizar, com prioridade, suas demandas específicas, resultando na permanente redefinição de monopólios de posições estratégicas junto a organismos do Estado voltados para a discussão, administração, gestão e regulação da agricultura e do mundo rural*, respaldando, por sua vez, a *construção de uma rede de atores sociais que se perpetua e interfere no permanente processo de construção do Estado brasileiro e, por consequência, de suas políticas* – agrária e agrícola (MENDONÇA, 2010, p. 18, grifos nossos).

Além do Estado, entidades classistas, como registramos, – Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), Sociedade Rural Brasileira (SRB) e União Democrática Ruralista (UDR) – são exemplares desse contramovimento pela Reforma Agrária, no Brasil, atuando em vários segmentos da sociedade com a força e o ímpeto da influência política, social e financeira. Através da ação dessas entidades, os grandes latifundiários, hoje empresas nacionais e multinacionais, têm conseguido transformar o Campo em uma zona empresarial controlada por um grupo de grandes empresários.

O “entreguismo de nossas terras”, como Stédile (2011a) define esse processo em ascensão no Brasil, representa, portanto, uma junção de interesses governamentais e do empresariado brasileiro em atrair capital estrangeiro para seus negócios, utilizando-se de manobras nem sempre legais, burlando as leis e nem mesmo a determinação constitucional que obriga o INCRA e o governo a revisarem todos os títulos de terras públicas doadas a empresas, com áreas superiores a 2 mil ha, de 1962 até os dias atuais, conseguiu reverter tal processo.

Preocupada com essa situação, a Advocacia-Geral da União (AGU) baixou um instrução normativa (um complemento de lei), em meados de 2010,

orientando o Incra a controlar a aquisição de terras por empresas estrangeiras. Entretanto, *há no Congresso Nacional, projetos de lei, de iniciativa da bancada ruralista, que liberam ainda mais venda de terras para estrangeiros*. Em especial, há um projeto que permite a venda na faixa de cinquenta quilômetros da fronteira com outros países, o que hoje é proibido (STÉDILE, 2011a, p. 47, grifos nossos).

Como podemos apreender, o sistema do capital não cessa suas investidas para manter-se como orientador hegemônico da sociedade, em sua diversas áreas. E, mesmo resistindo a tais investidas e engendrando formas de solapar as condições sociais e políticas sobre as quais esse modelo empreendido por esse sistema se assenta, os movimentos de trabalhadores do Campo¹⁰⁰ ainda não conseguiram criar alternativas viáveis para contraporem-se a eles, superá-los e constituir uma nova alternativa, na avaliação de Grzybowski (2013). Ainda hoje, uma questão central para esses movimentos é a forma de integrar os trabalhadores no processo de geração e apropriação da riqueza social no campo, que congrega uma divisão social do trabalho e uma organização social que se complexifica cotidianamente (GRZYBOWSKI, 2013).

Os movimentos sociais do Campo e os movimentos sindicais vêm, como já discutimos neste trabalho, constituindo-se em frentes específicas e individuais de lutas, negando que, na sua gênese, mantêm, enquanto classe, um elemento de unidade e um sentido político: a luta contra o sistema do capital e a criação de um sistema sociometabólico do trabalho (MÉSZÁROS, 2011), dado que “[...] é ilusão pensar que seja possível resolver os problemas de uma região, de um setor, de um grupo, *se não forem estabelecidos mecanismos que afetem a lógica do conjunto*”, pondera Grzybowski (2013, p. 348, grifos nossos). Portanto, o enfrentamento desse processo de transferência das terras brasileiras para os grupos nacionais e transnacionais, exige que tais movimentos retomem e reorganizem suas lutas em torno da questão de classe, constituindo agendas de lutas contra o sistema posto.

Nesse compasso, o espaço de disputa no Campo, que historicamente se constituiu entre a força conservadora dos coronéis e os trabalhadores, passou a ser representada pela

¹⁰⁰ “É possível agrupar os diferentes movimentos sociais no campo em grandes blocos: as lutas contra a marginalização e expulsão (resistência, ocupação, acampamentos, contrabarragens, etc.) e as lutas contra a subordinação e exploração (preços, crédito, política agrícola, salários, direitos, etc.). O elemento de unidade e o sentido político dessas diferentes lutas são dados pela luta por novas formas de integração, as quais apresentam um duplo caráter: novas formas econômicas e técnicas e novas formas políticas, de organização e participação democráticas. Isso significa que é necessário tanto reestruturar as relações sociais e a base técnica da produção agrícola (reforma agrária, condições de financiamento e preços, tecnologias apropriadas, etc.) como, sobretudo, fortalecer e ampliar a capacidade de intervenção dos trabalhadores e produtores rurais na defesa de sua cidadania e de seus interesses e na definição da política econômica e social do Estado” (GRZYBOWSKI; DELGADO, 1986, p. 214).

“[...] ‘burguesia territorializada’, que emergiu no processo de modernização conservadora no campo, sobretudo nos anos de ditadura militar” (PACHECO, 2013, p. 239). Essa penetração dos capitais agrário, industrial, comercial e bancário, no Campo, ampliou o latifúndio no País e refreou politicamente a viabilidade da Reforma Agrária, detendo, “[...] sob a forma de títulos patrimoniais, direitos sobre várias extensões de terra com o apoio do Estado, principalmente através do crédito farto e barato” (PACHECO, 2013, p. 239).

Em 1990, o Brasil era o segundo País do mundo de maior grau de concentração fundiária (0,86), ficando atrás, apenas, do Paraguai (0,94) (PNUD, 1990¹⁰¹ *apud* STÉDILE, 2011). 420 milhões dos 850 milhões de hectares equivalentes ao território brasileiro, até 2003, estavam ocupados e registrados como propriedade ou posse, ocupados ou não economicamente, e 250 milhões seriam terras públicas, de propriedade dos governos federal ou estaduais, das quais, 95 milhões pertencem aos povos indígenas, distribuídos em 545 reservas, sendo que, dessas terras, apenas 43 milhões já foram demarcadas (STÉDILE, 2011)¹⁰².

No período de 1985 a 2006, essa concentração da propriedade da terra diminuiu apenas 0,003 Gini¹⁰³, de 0,857 para 0,854; os três estados de maior concentração eram: Alagoas (0,871), Mato Grosso (0,865) e Maranhão (0,864). Nesse período (1985-2006), Minas Gerais cresceu na concentração de terras 0,025 Ginis – de 0,770 para 0,795 – e, “[...] nos estados com maior presença do capital na agricultura, como nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, houve maior concentração da propriedade da terra, como parte da lógica de acumulação do capital” (STÉDILE, 2011, p. 40).

O latifúndio, como podemos depreender a partir desses dados, vem crescendo e reafirmando-se como eixo de política pública, no Brasil. Registros do INCRA¹⁰⁴, em 2003,

¹⁰¹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Informe 1990.

¹⁰² Os demais 180 milhões de ha encontram-se divididos entre áreas de reflorestamento e outras não passíveis de posse ou Reforma Agrária.

¹⁰³ Gini é um índice estatístico que mede a variação da concentração da propriedade da terra. “Esse indicador mede o grau de concentração ou distribuição das terras de um país entre os seus proprietários e varia de zero (0) a um (1). Se em um país as terras pertencessem a apenas um proprietário, o índice de Gini seria 1,00. Se, entretanto, o tamanho das terras de cada um correspondesse ao valor resultante da divisão do território disponível pelo número de proprietários existentes, esse índice se aproximaria de zero (0,00). Assim, ao medir-se o grau de concentração, quanto mais injusta e concentrada for a propriedade das terras mais próximo o índice estará de 1,00” (STÉDILE, 2011a, p. 39).

¹⁰⁴ No que tange aos dados sobre a distribuição e aproveitamentos de terras, oficialmente no Brasil, os dois institutos que coletam e distribuem dados sobre a propriedade e o aproveitamento da terra, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o INCRA, utilizam critérios e metodologias diferenciadas para a coleta e análise desses dados. O INCRA trabalha com a medida de imóvel – “[...] unidade jurídica da terra, [...] é a área sobre a qual há alguma discriminação, e sobre ela existe um documento de propriedade ou de posse” (STÉDILE,

apontavam que o País possuía 4.238.421 imóveis rurais, ocupando uma área de 420.345.382 ha, sendo que as maiores propriedade de terra estavam concentradas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

Cresce principalmente o latifúndio personalizado pertencente a empresas – e por isso não passíveis de desapropriação para Reforma Agrária. A TAB. 2 apresenta uma síntese da configuração desse latifúndio personalizado, nos anos 1980-1990, e os cinco principais grupos econômicos proprietários de terra, por setores:

Tabela 2 - Maiores grupos econômicos proprietários de terra, no Brasil

Grupo/Empresa	Tipo de Capital	Área Total (At) (Ha)	Latifúndio (Lt) (Ha)	Lt/At (%)
Setor Financeiro				
Aplub	Privativo nacional	2.279.073	2.279.015	100,0
Bradesco	Privativo nacional	839.224	678.221	75,9
Bamerindus	Privativo nacional	252.410	217.707	85,5
Bueno Vidigal	Privativo nacional	240.651	189.038	78,5
Benasa	Privativo nacional	156.083	55.599	99,6
Subtotal		3.767.441	3.419.580	90,8
Setor Industrial				
Manasa/Cifec	Estrangeiro	4.160.658	3.661.291	88,0
CSEMI	Privativo nacional	2.240.485	1.909.367	88,7
Klabin	Privativo nacional	522.984	309.601	59,2
Votorantim	Privativo nacional	497.566	351.768	70,7
ENI	Estrangeiro	492.174	492.158	100,0
Subtotal		7.913.867	6724.185	85
Setor Agropecuário				
Cotrig Acu	Privativo nacional	1.611.757	1.611.757	100,0
Moraes Mad.	Privativo nacional	669.280	669.280	100,0
Ingeco	Combinado nacional	599.669	98.930	16,5
Agroind. Amapá	Privativo nacional	540.618	540.618	100,0
Mad. São João	Combinado nacional	392.967	35.104	21,8
Subtotal		3.814.291	2.955.689	77,4
Total		15.495.599	13.099.454	85

Fonte: Silva (2013b).

Os dados da TAB. 2 evidenciam o processo de “empresarização do Campo” ou “caificação do padrão agrícola”, pela constituição de Complexos Agroindustriais (CAIs),

2011a, p. 41) – declarada pelo proprietário ou posseiro ao órgão. É através dessa declaração, também, que o INCRA classifica o imóvel como produtivo ou não. Já o IBGE usa a medida clássica de estabelecimento agrícola – “[...] a unidade de produção agrícola, ou seja, uma fazenda, uma média propriedade ou uma exploração agrícola” gerenciado por pessoas (STÉDILE, 2011a, p. 40).

como já apontamos, bem como o novo valor e sinônimo da terra enquanto mercadoria: investimento financeirizado-especulativo, e não para a produção. Nesse recorte apresentado, é o setor industrial que detém a maior extensão de terra (7.913.867 ha, 51%), mas é o financeiro que mantém o maior número de terras improdutivas, o que ratifica a característica financeiro-especulativa da posse das terras. Além disso, é altíssimo o percentual do latifúndio, na ordem de 85%, nas terras sobre a posse desses grupos. Quanto ao tipo de capital, predomina o “privativo nacional”, sob o qual não podemos afirmar quanto se trata de capital nacional ou estrangeiro, já que, como salientamos, muitas empresas estrangeiras, ao comprarem partes das ações de uma empresa brasileira, não precisam alterar os registros de posse das terras no INCRA.

A caificação do padrão agrícola, promovida por esses Complexos Agro-industriais, tem levado muitos analistas a identificar, equivocadamente, tais mudanças como inevitáveis, uma espécie de “darwinismo econômico”, processo em que os “proprietários de terra” transformam-se em “produtores rurais” (PACHECO, 2013), desconsiderando por completo que a criação dessa “nova espécie latifundiária” foi promovida especialmente pelo Estado ditatorial dos anos 1964-1985, não se tratando, portanto, de um processo “natural” do desenvolvimento da sociedade.

Essas propriedades da estrutura fundiária estavam divididas, em 2003, como se pode ler na TAB. 3 inversamente proporcionais, isto é, uma porcentagem pífia de imóveis concentravam grandes áreas, mantinham a maior área média e quase a mesma porcentagem de hectares que as demais (pequenas e médias).

Tabela 3 - Estrutura Fundiária de acordo com a classificação das propriedades – 2003

Grupo de área total (ha)		Nº de imóveis	(%)	Área (ha)	(%)	Área média (ha)
Pequena	Menos de 200 ha	3.895.968	91,9	122.948.252	29,2	31,6
Média	200 a 1.999 ha	310.158	7,3	164.765.509	39,2	531,2
Grande	2.000 ou mais	32.264	0,8	132.631.509	31,6	4.110,8
Total	4.238.390¹⁰⁵		100	420.345.270	100	4.673,6

Fonte: Stédile (2011, p. 42).

¹⁰⁵ Há uma pequena divergência de dados no que se refere ao INCRA e a Stédile (2011a), porque este, além de recorrer aos dados do INCRA, os traz, também, de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (USP).

A grande maioria dos imóveis agrários brasileiros são propriedades consideradas pequenas¹⁰⁶ (91,9%), e ocupam apenas 29,2% do território, enquanto as grandes propriedades totalizam 0,8% do total e ocupam 31,6% do território nacional.

Como já registramos anteriormente, para fins de desapropriação, segundo a Lei Agrária nº 8629 (BRASIL, 1993), no parágrafo único, do inciso III, do seu art. 4º, “são insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária a pequena e a média propriedade rural, desde que o seu proprietário não possua outra propriedade rural”, ao contrário da grande propriedade não produtiva, que é suscetível de desapropriação para a Reforma Agrária. Em agosto de 2003, segundo o INCRA, 70% das grandes propriedades brasileiras eram improdutivas; e se o Instituto “[...] cumprisse a Constituição de 1988 e a Lei nº 8629, deveria imediatamente declarar disponível para a reforma agrária mais de 120 milhões de hectares das grandes propriedades improdutivas existentes no país” (STÉDILE, 2011, p. 44).

Ainda sobre a utilização da terra no Brasil, é preciso registrar que, partindo dos dados do IBGE, há diversas análises produzidas considerando o tamanho das propriedades, e

[...] que revelam que *os estabelecimentos rurais mais produtivos, em termos de produção e de rendimento econômico, encontram-se na faixa entre trinta e mil hectares*. Abaixo de trinta hectares, os pequenos agricultores enfrentam muitas dificuldades para melhorar a sua produção e aumentar a produtividade; *acima de mil hectares praticamente desaparecem as atividades agrícolas*, e os fazendeiros geralmente se dedicam à pecuária, ao extrativismo ou simplesmente deixam as terras na ociosidade (STÉDILE, 2011, p. 47).

Portanto, o latifúndio tece uma relação muito particular com a ociosidade de terras, visto que estas, para as empresas, não se constituem, necessariamente, como propriedade produtiva direta, tendo muito mais a função de investimento financeiro. Os dados

¹⁰⁶ A Lei Agrária de 1993 (BRASIL, 1993) classifica os imóveis rurais em pequena propriedade, aquele de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais; média propriedade – o de área superior a 4 (quatro) e até 15 (quinze) módulos fiscais; e sem relacionar a grande área rural, dá por entender que se tratam dos imóveis acima de 15 módulos (uma família precisaria de um módulo para sobreviver). “A figura jurídica do ‘módulo fiscal’ foi instituída pelo Incra com o objetivo de estabelecer um parâmetro mínimo de extensão das propriedades rurais que indique a sua viabilidade como unidade produtiva, dependendo da sua localização. A extensão do módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares, dependendo da localização do município em que está situada a propriedade rural. Nas regiões metropolitanas, via de regra, a extensão do módulo rural é, tendencialmente, bem menor do que nas regiões mais afastadas dos grandes centros consumidores.” Disponível em: <<http://www.yikatuxingu.org.br/2011/05/10/isencao-de-recompor-a-reserva-legal-para-propriedades-rurais-de-ate-quatro-modulos-fiscais-veja-como-essa-mudanca-no-codigo-pode-trazer-problemas-no-campo/>>. Acesso em: 15 de abr. de 2013. Em Minas Gerais, por exemplo, na cidade de Pirapora, o módulo fiscal chega a 70 hectares. Em São Paulo, a média dos módulos é de 19,2 hectares.

apresentados na TAB. 4 mostram essa relação latifúndio e ociosidade de terras¹⁰⁷ nas fazendas, no ano de 1988¹⁰⁸, no Brasil.

Tabela 4 - Ociosidade da terra nas fazendas, por região, no Brasil, em 1988

Regiões (% sobre o total)	Nível de ociosidade (% sobre o total)	Incidência dos latifúndios na área ociosa (% sobre o total)	Área total ociosa (ha)
Norte	65,8	88,4	7.425.806
Nordeste	54,4	85,9	28.883.864
Sudeste	21,1	84,0	10.445.506
Sul	15,2	74,1	4.403.184
Centro-Oeste	42,6	95,5	30.659.654
Brasil	42,6	88,7	81.818.014

Fonte: Stédile (2011, p. 50).

É clara a destinação das terras dos latifúndios, nessa TAB. Numa espécie de “megalomania rural”, como nomeado por Stédile (2011a), a posse da terra serve para identificação e projeção social, prestígio político e, também, investimento financeiro e não econômico, não para a produção, o que rebate a teoria do “darwinismo econômico” defendido por alguns analistas. No Brasil, são 42,6% de terras aproveitáveis ociosas, totalizando quase 82 milhões de ha, das quais 88,7% estão nos latifúndios e apenas 11,3% nas médias e pequenas propriedades, em um País que tem apenas 45 milhões de ha dedicados à lavoura (STÉDILE, 2011a).

Duas outras questões precisam ser sublinhadas quando nos referimos ao latifúndio e ao aproveitamento da terra. Uma está relacionada ao fato de que o latifúndio, além de concentrar a propriedade da terra nas mãos de poucos, significa o domínio das riquezas naturais, da agricultura e do poder político por estes poucos. Outra está relacionada à situação do trabalhador rural paulatinamente substituído, como podemos apreender a partir dos dados estruturais dos Censos Agropecuários do Brasil – 1970/2006 (TAB. 5), apresentados pelo Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2006).

¹⁰⁷ “Áreas ociosas referem-se àquelas sem utilização produtiva atual, mas que teriam potencial de produção” (STÉDILE, 2011a, p. 50).

¹⁰⁸ O Censo Agropecuário de 2006 não atualizou esses dados. Ele apresenta apenas dados das áreas territoriais e de estabelecimentos agropecuários e de terras indígenas, o que não nos permite calcular o índice de ociosidade, uma vez que a estrutura agrária do País não se restringe a estabelecimentos agropecuários e a terras indígenas.

Tabela 5 - Confronto dos resultados dos dados estruturais dos Censos Agropecuários, Brasil – 1970/2006

Dados estruturais	Censos					
	1970	1975	1980	1985	1995	2006
Estabelecimentos	4 924 019	4 993 252	5 159 851	5 801 809	4 859 865	5 204 130
Área total (ha)	294 145 466	323 896 082	364 854 421	374 924 929	353 611 246	354 865 534
Utilização das terras (ha)						
Lavouras	33 983 796	40 001 358	49 104 263	52 147 708	41 794 455	76 697 324
Pastagens	154 138 529	165 652 250	174 499 641	179 188 431	177 700 472	172 333 073
Matas e florestas	57 881 182	70 721 929	88 167 703	88 983 599	94 293 598	99 887 620
	17 582 089	20 345 692	21 163 735	23 394 919	17 930 890	16 414 728
Pessoal ocupado						
	165 870	323 113	545 205	665 280	803 742	788 053
Tratores						

Fonte: IBGE (2006).

É evidente a substituição da mão de obra – trabalho vivo – pelo trabalho morto – tecnologias – já que, no período de 1970/2006, em média, a lavoura, por exemplo, cresceu 74%, enquanto o pessoal ocupado decaiu com pequenas oscilações para mais, nos entremeios.

Outrossim, a presença de tratores quadruplicou no trabalho no Campo; 86,6% da mão de obra que trabalha na terra estão ocupados nas pequenas propriedades; apenas 2,5%, nas grandes. Tal fato ocorre, predominantemente, em função da ociosidade nessas últimas, dado que o Censo/2006 indicou que 63,5% de tratores estão nas pequenas propriedades (tanto os de menor, quanto os de maior potência). Também são as pequenas propriedades que produzem a grande maioria de produtos alimentícios para o mercado interno, bem como a produção animal (STÉDILE, 2011a).

Os dados estatísticos apresentados aqui ilustram quão complexo tem se tornado o processo de posse de terras e Reforma Agrária, no Brasil. Além do mais, os progressistas que lutaram durante a Constituinte pela Reforma Agrária como política social para o enfrentamento das desigualdades no Campo, e para a efetivação de direitos e justiça social, perderam boa parte das batalhas para um modelo de Reforma Agrária como política social compensatória, legitimadora desse “darwinismo econômico”.

A derrota das principais reivindicações dos movimentos sociais e sindicais na Constituição e a instalação do governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, abalaram a vitalidade desses movimentos, especialmente os do Campo, como já avaliado neste trabalho. Mas, partindo do pressuposto de que “os movimentos são expressões de contradições não resolvidas e de interesses sociais não atendidos”, Grzybowski (2013, p. 344-345) pondera que

a crise dos movimentos gerada nesse período representa um esgotamento de certas formas de movimentos, de certas mediações, de certos projetos, e não das forças sociais que os originam e os sustentam:

os trabalhadores rurais, em suas diversas formas de trabalho e vida, *continuam lutando e buscando fazer valer seus interesses. As novas formas dos movimentos ainda não emergiram. Apesar das lutas isoladas prosseguirem, dada a diversidade, os movimentos populares rurais não conseguem fazer avançar lutas unificadas por falta de um horizonte estratégico* (grifos nossos).

O que Grzybowski (2013) denomina como “falta de um horizonte estratégico”, neste trabalho denominamos de perda da consciência de classe dos movimentos e consequente individualização das suas agendas de luta, afastando-se, assim, da causa primeira que deveria sustentá-los: o fim do sistema sociometabólico do capital.

Grzybowski (2013, p. 345) ainda avalia que “seria um grande erro político avaliar o atual momento dos movimentos populares rurais como de perda de importância da questão dos trabalhadores rurais e do mundo agrário para a democracia no Brasil”. Para este autor (2013), o momento vivido pelos movimentos sociais e sindicais, particularmente os rurais, no início da década de 1990, foi de uma crise de mediação, que se exprime como crise dos projetos, uma vez que determinados modos de pensar e de politizar as lutas dos trabalhadores rurais haviam sido derrotados. Conclui Grzybowski (2013, p. 346):

os velhos projetos – como o projeto de reforma agrária forjado ainda nos anos 1950 e início dos 1960, base tanto da Contag como da CPT¹⁰⁹ – foram derrotados politicamente sem que tenha sido forjado um novo projeto pelas forças mediadoras alternativas, tipo CUT-PT. Por isso, a crise se rebate na própria base da CUT e do PT no campo. Mesmo avançando eleitoralmente, com a eleição, em 1990, de seis deputados federais diretamente vinculados aos movimentos de trabalhadores rurais, o PT e seu governo paralelo¹¹⁰ não conseguem [à época] pensar de forma nova as questões postas pelos movimentos.

¹⁰⁹ Comissão Pastoral da Terra.

¹¹⁰ O governo paralelo criado por Lula, após as eleições de 1989, constitui-se em uma experiência única no sistema presidencialista de governo, no Brasil. Seu principal objetivo era fazer frente às propostas neoliberais do governo Collor de Mello. Dentre suas ações, estava a elaboração de um Plano de Reforma Agrária que beneficiaria 3.039 milhões de minifundiários e trabalhadores rurais sem terra (SILVA, 2013b), que não chegou a ser viabilizado nem mesmo durante os dois mandatos de Lula como presidente do Brasil.

Portanto, as crises pós-Constituição e no início do governo Collor representaram crises de forma e não de conteúdo dos movimentos sociais e sindicais rurais, que avançaram na constituição dos trabalhadores rurais como sujeitos políticos coletivos (GRZYBOWSKI, 2013).

Contudo, é preciso nos atentarmos para o fato de que, o que Grzybowski (2013) denomina como “crise da forma dos movimentos”, não foi capaz de gerar uma nova configuração desses movimentos, dado que as lutas mantém o mesmo perfil dos anos 1990: são lutas individuais, pontuais, e que não tomam o sentido primeiro das lutas de classe, não se configurando, portanto, como crise, se tomarmos o conceito de crise já apresentado neste trabalho (BOITO JR., 1999).

Mesmo diante dos impasses, contradições e mesmo certa estagnação da luta pela Reforma Agrária por parte dos movimentos sociais e sindicais – que agora parece ser uma bandeira exclusiva do MST – o Censo Agropecuário de 2006 (IBGE 2006) apontou no Brasil daquele ano mais de 4 milhões de beneficiários potenciais para um programa de Reforma Agrária entre pequenos proprietários (com até 5 ha de terra), arrendatários, ocupantes e parceiros (com até 50 ha de terra) e assalariados temporários. Além do mais, estão dentro do que chamamos ou incluímos na denominação de “sujeitos políticos coletivos” 65 milhões de famélicos ou mal alimentados, no País do século XXI, onde o total de terras improdutivas corresponde a 71% dos latifúndios, e uma parcela significativa da população vive de programas de transferência/(re)distribuição de renda.

O Bolsa Família, instituído em 2003, durante o governo Lula, atendia em 2010 a, aproximadamente, 12 milhões de famílias (48 milhões de pessoas) e, estimava-se que 40% desses beneficiários viviam no Campo, nas periferias das cidades do interior e trabalhavam na agricultura (STÉDILE, 2011a).

Daí,

[...] percebe-se claramente que boa parte das famílias sem-terra são também os pobres do campo, que passam necessidades inclusive alimentícias. Isso nos leva a reafirmar que o problema da fome está diretamente relacionado com a injusta distribuição da propriedade de terra no Brasil, e a reforma agrária beneficiaria diretamente essas pessoas (STÉDILE, 2011a, p. 61).

Marques, Grossi e França (2012), em um estudo sobre a situação dos assentados da Reforma Agrária, a partir dos dados do Censo Agropecuário/2006 e do Sistema de

Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA)¹¹¹/INCRA, registraram que, no ano de 2006, estavam em desenvolvimento 7.396 projetos de Reforma Agrária – estando no Pará o maior número deles, 878; enquanto Minas Gerais desenvolvia somente 244 – com capacidade de atendimento a 992.634 famílias, porém com efetivo de apenas 716.894. Eram 575.101 estabelecimentos agropecuários¹¹² em uma área total de 15.120.577 ha, cabendo, em média, 26 ha de terra por família e 0,80 famílias por estabelecimento¹¹³. Essa diferença entre o número de famílias assentadas e de estabelecimentos pode ser explicada, segundo Marques, Grossi e França (2012), pelo fato de estabelecimentos em unidades de conservação ambiental ou em áreas de colonização (PCA, PIC, PAC e outras), não terem sido computados na pesquisa.

A distribuição dos assentamentos desses projetos de Reforma Agrária, por regiões, reafirma dados econômicos e sociais do Brasil:

[...] as regiões Nordeste e Norte responderam por dois terços dos estabelecimentos dos beneficiários da reforma agrária e por 63% da sua respectiva área. [...]. As regiões com menor número desses estabelecimentos foram a Sul (11% do total de unidades e 7% da área) e a Sudeste (7% dos estabelecimentos e 6% da área) (MARQUES; GROSSI; FRANÇA, 2012, p. 59).

Em termos gerais, os estabelecimentos de Reforma Agrária correspondiam, em 2006, a 12% do total de estabelecimentos agropecuários do País, que eram 5.175.636, ocupando 9% do total da área. Se tomarmos como base que o Censo Agropecuário/2006 “[...] identificou 255 mil produtores rurais sem área, sendo que 95% destes (242 mil) eram de agricultores familiares [e que] integravam este contingente os extrativistas, produtores de mel ou produtores que já tinham encerrado sua produção em áreas temporárias” (FRANÇA; GROSSI; MARQUES, 2009, p. 29), podemos afirmar que ainda havia e há muito que se avançar na questão agrária no País.

Essa contradição existente entre uma vastidão de terras produtivas inproveitadas, apropriadas pelo latifúndio, e o grande contingente de trabalhadores que sabem e poderiam trabalhar na terra, somados aos 65 milhões de pessoas que passam fome ou são mal

¹¹¹ Este Sistema tem por função manter atualizado o cadastro de áreas e “beneficiários” do Programa de Reforma Agrária, no Brasil.

¹¹² Não estão incluídos nesses dados os estabelecimentos obtidos via crédito fundiário.

¹¹³ Nesta pesquisa, os autores (2012) contabilizaram apenas os estabelecimentos que atendiam à condição de ponto georreferenciado dentro dos perímetros informados pelo INCRA ou identificados pelo IBGE.

alimentadas, tem gerado conflitos sociais, não apenas no Campo, mas também nas cidades, para onde muitos migram em busca de (sobre)vivência, como já afirmamos neste trabalho.

A Comissão da Pastoral da Terra, da Igreja Católica (*apud* STÉDILE, 2011a) registrou que no período de 2000 a 2009, os conflitos pela terra, pela água, os trabalhistas e outros¹¹⁴ cresceram de 660 ocorrências no ano 2000 para 1.184, em 2009, totalizando 13.386 conflitos, com 363 assassinatos.

Na análise de Stédile (2011a, p. 63),

o número de pessoas vitimadas a cada ano em conflitos de terra pode ser equiparado ao número de baixas em algumas guerras civis. *A ocorrência de assassinatos de lideranças rurais ou de pessoas envolvidas com a questão da terra* – advogados, sindicalistas, religiosos – *mantém uma média invariável: todos os anos, cerca de cinquenta lideranças camponesas pagam com a vida por sua “teimosia” em lutar por melhores condições de vida e pelo sonho da justa distribuição da terra* (grifos nossos).

No entanto, alguns poucos casos de assassinato ganham o noticiário nacional e/ou internacional pela crueldade e banditismo, como é o caso do Massacre de Eldorado de Carajás (abril de 1996 – Pará), a morte da missionária estadunidense Dorothy Mae Stang (fevereiro de 2005 – Pará), liderança popular que atuava junto à Comissão Pastoral da Terra (CPT), em defesa dos projetos de democratização da terra. E mais recentemente, o assassinato do casal de trabalhadores rurais José Cláudio Ribeiro da Silva e Maria do Espírito Santo da Silva (maio de 2011, no Projeto Agroextrativista Praia Alta-Piranheira, uma reserva ambiental amazônica próxima a Marabá) deixa claro que os meios e as armas dos latifundiários defenderem a (im)propriedade da terra, continuam os mesmos de décadas passadas.

De 1979 a 2003, o Brasil assentou 1.015.918 famílias em 8.620 assentamentos, em uma área total de 77.001.370 ha (DATA LUTA¹¹⁵, UNESP, 2010 *apud* STÉDILE, 2011a, p. 70), mas muito mais por meio de mecanismos de colonização do que por projetos de Reforma Agrária, dado que a maioria das áreas está localizada na região Norte (74%), sendo 33,5% no estado do Amazonas. “Somando-se os estados da região Norte [74,2] mais o estado de Mato Grosso, tem-se 82% de todas as terras distribuídas” (STÉDILE, 2011a, p. 71).

¹¹⁴ Outros: conflitos em tempo de seca, política agrícola e garimpo (STÉDILE, 2011a).

¹¹⁵ Banco de Dados da Luta pela Terra. Disponível em: <www.fct.unesp/nera>.

Dados do Boletim Dataluta (UNESP, 2010 *apud* STÉDILE, 2011a) mostram que apenas 64% do total de famílias assentadas (1985-2009) foram pelo processo de desapropriação (29% das terras entregues à Reforma Agrária, no período).

Ou seja, o que os governos têm realizado é uma distribuição de terras públicas, e não desapropriado os latifúndios improdutivos, sem nenhuma política para a implementação e desenvolvimento das famílias nessas terras. “É por essa razão que, apesar de toda a luta social pela reforma agrária, pela qual cerca de um milhão de famílias tiveram acesso à terra, a concentração da propriedade privada da terra está nos mesmos níveis do Censo de 1920 do IBGE”, conclui Stédile (2011a, p. 70).

Na análise de Mendonça (2010), os projetos governamentais de Reforma Agrária, desde os anos 1970, não passaram de políticas sociais compensatórias, focalizadas em áreas de conflitos pela terra, pois nunca se inseriram na reflexão sobre alternativas de reorganização produtiva, legitimando o “darwinismo econômico”, já que tais projetos segmentavam a questão agrária e a questão agrícola.

Enfim, podemos afirmar que a luta pela melhoria das condições de vida do trabalhador passa, necessariamente, pela extinção da concentração da propriedade agrária, que o coloca em posição desfavorável, já que nesse modelo concentrador e excludente

não existe para ele outra alternativa de ocupação e maneira de alcançar seus meios de subsistência que *se colocar a serviço da grande propriedade e aceitar as condições que lhe são impostas*. Essa alternativa somente se apresentará em proporções capazes de influir no equilíbrio do mercado de trabalho e da oferta e procura de mão de obra rural, quando o acesso dos trabalhadores à propriedade agrária se tornar uma possibilidade que hoje praticamente não existe (PRADO JÚNIOR, 2011b, p. 79-80, grifos nossos).

A partir do momento em que os trabalhadores rurais não mais dependerem da oferta de trabalho dos grandes proprietários, e se estabelecerem por conta própria em suas terras, afirma Prado Jr. (2011), eles alcançarão melhores condições de luta. Tal fato, na visão do autor (2011b, p. 80) poderá ser resolvido através

[...] da tributação da terra, tanto diretamente pelo imposto territorial rural, como indiretamente pela taxação efetiva dos proventos derivados da propriedade da terra, porque, como é sabido, os rendimentos agropecuários são praticamente isentos de tributação por efeito da maneira em que é lançado e cobrado o imposto de renda nesse caso da agropecuária.

Esse privilégio fiscal garante a posse de grandes propriedades mal-aproveitadas nas mãos de poucos donos, eleva o preço relativo da terra e impede que a terra possa ser dividida por um grupo maior. Assim, a tributação poderia “[...] golpear a concentração e virtual monopólio da terra, tornando-a acessível à massa trabalhadora rural, ou pelo menos a importantes parcelas dessa massa” (PRADO JÚNIOR, 2011b, p. 81).

As teses burguesas também defendem a tributação, segundo Prado Jr. (2011), mas como meio de forçar a produtividade das grandes propriedades, o que, para o autor, não resolve a questão da melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais, cujo único meio é a Reforma Agrária. Aliás, afirma Prado Jr. (2011), muitas vezes o aumento da produtividade agrícola agrava as condições de vida do trabalhador.

Outra questão controversa no âmbito da discussão da Reforma Agrária, para Prado Jr. (2011b), refere-se à possível associação entre os termos aproveitamento e produtividade da terra. O primeiro termo é, por natureza, impreciso, e pode ser utilizado em favor da grande produtividade e rentabilidade, voltando-se contra o trabalhador. Portanto, não serve “[...] de norma orientadora da reforma agrária tal como ela se apresenta ao trabalhador rural [...]” (PRADO JR., 2011b, p. 84).

Por fim, Grzybowski (2013b, p. 2), ao avaliar as ações de Reforma Agrária nos 10 anos de governo do PT, conclui que, até esse momento, este governo não conseguiu, ainda, usar sua legitimidade para apontar o rumo de um novo modelo econômico e social, de participação, justiça social e sustentabilidade:

o agronegócio cresceu espantosamente nos governos petistas e a reforma agrária ficou para calendas gregas. Nas minhas estimativas, *70 mil grandes propriedades do agronegócio no Brasil têm 200 milhões de hectares*, um quarto do território nacional. Ao mesmo tempo, *uns 4 milhões de famílias penam para ter terra ou ampliar suas terras e poder se inserir*. O modelo no campo brasileiro é excludente e festejado pelos seus sucessos econômicos, isto no governo do PT! O modelo econômico que foi reativado pelos governos do PT aponta as mesmas opções estratégicas de antes: exportações baseadas em “commodities” minerais e agrícolas, agronegócio, grandes projetos sob a liderança de grandes grupos econômicos e financeiros, energia mesmo ao custo de impactos socioambientais, industrialização e consumismo individual como condição. Enfim, *um modelo que é responsável pela crise social, ambiental e climática que a humanidade enfrenta*.

Analisados os contextos nos quais a Reforma Agrária foi e está sendo construída no Brasil, é necessário que nos ocupemos em refletir, mesmo que de forma breve, sobre as

ações e sentidos construídos em torno dela e da questão agrária, tanto pelo movimento sindical agrário – por meio da CONTAG – quanto pelos dois últimos governos com mandatos concluídos no País. Tarefa que nos propomos a realizar na próxima seção.

4.3 Reforma Agrária e questão agrária no Brasil

Um conceito é uma construção histórica, por isso parcial e localizada. Ou seja, muda com o tempo e o lugar, abarca um feixe de realidade e reflete sempre o interesse de um determinado grupo ou classe. No que tange à Reforma Agrária no Brasil, tal consideração não foge à regra; ao contrário, intensifica-se, dado que a luta pela posse da terra se dá concomitante à História da colonização do País, desde o século XVI.

Historicamente, na análise de Mendonça (2010, p. 77), o conceito de Reforma Agrária encontra-se eivado de equívocos e armadilhas políticas, nos diversos campos, porque tanto seus defensores quanto seus detratores negam a questão central que a envolve ser “[...] fruto de uma *decisão política do estado para tentar solucionar algo bem mais amplo, a “questão agrária”* – que obstaculiza o desenvolvimento da democracia, ainda que não dificulte, ao contrário, o desenvolvimento do capitalismo” (grifo nosso).

A questão agrária, ou o problema do Campo, no contexto brasileiro de País periférico de capitalismo tardio, é um

[...] conjunto de inter-relações e contradições derivado de uma estrutura fundiária altamente concentrada que, por seu turno, também determina a concentração de poder econômico, político e simbólico, criando estruturas de sujeição da população rural e uma cultura incompatível com um tipo de exploração racional da terra definido pela fala/prática oficial como a “mais adequada” para o desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2010, p. 78).

As consequências desse problema do Campo é o travamento do desenvolvimento do País, já que ele se caracteriza por uma dinâmica perversa no Campo, que não se pauta apenas por fatores econômicos e/ou técnico-tecnológicos, mas também, institucional, “[...] ligado a mecanismos jurídicos, políticos e culturais que recentemente se formaram no meio rural [...]” (MENDONÇA, 2010, p. 78).

Como se pode depreender, a questão agrária “[...] é *estrutural* e não pode ser resolvida apenas com medidas de política agrícola ou social, *já que seus efeitos, fatalmente, serão destruídos pela estrutura fundiária defeituosa, mantida preservada*” (MENDONÇA,

2010, p. 78-79, grifos nossos). É preciso, então, reformar o Campo, nos seus múltiplos aspectos.

Contudo, o discurso dominante e seus correlatos legais têm provocado um imbróglio entre “Reforma Agrária” e “questão agrária” que, na visão de Mendonça (2010, p.79), visa, “[...] no mínimo desqualificar uma delas, requalificando, por conseguinte, de forma positiva, a outra”.

Assim, quando a questão agrária sai de cena e todo esforço e discurso giram em torno da Reforma Agrária, inclusive o esforço de dominação simbólica, Mendonça (2010, p. 80) avalia que se trata de uma estratégia para

[...] jogar debaixo do tapete o papel historicamente fundamental e iniludível de todos os agentes em luta pela terra neste país há 500 anos, neutralizando e naturalizando o conflito social, uma vez aprisionados, uma vez mais, nas cercas – não só dos latifúndios, mas também do discurso oficial tido como “legítimo”.

“A agricultura brasileira é, medularmente, capitalista” (MENDONÇA, 2010, p. 81), e não pode ser pensada, apenas, através da perspectiva econômica, pois o que se pretende é alterar uma estrutura de poder que, além de igualmente perversa e viciosa, produz um ambiente social, econômico, cultural e político inibidor do desenvolvimento econômico sim, mas, principalmente, inibidor do desenvolvimento democrático.

Nesse âmbito, a Reforma Agrária se inicia pela extinção do latifúndio, através da re-distribuição da terra entre os que nela trabalham, para que nela continuem a trabalhar, mas perpassa essa re-distribuição e alcança a re-organização do poder, ou seja, democratizando-se a terra, democratiza-se o poder no âmbito do Estado.

Como vimos salientando neste trabalho, a luta pela posse da terra envolveu, e envolve ainda hoje, diversos interesses de classes e, nem sempre, as possibilidades ou tentativas de reforma se deram em favor dos que não possuíam terras, dado que nos países orientados pelo sistema do capital, a posse da terra está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo, portanto,

[...] tem assim suas raízes dialéticas no antagonismo e contradição entre a reduzida minoria *de grandes proprietários que detêm o monopólio virtual da terra*, e controlam, portanto, as oportunidades de ocupação e trabalho na agropecuária brasileira, e doutro lado, *a massa trabalhadora do campo*, que

depende dessas oportunidades para conseguir seus meios de subsistência (PRADO JÚNIOR, 2011b, p. 80).

Essa contradição, iniciada no Brasil por meio do sistema de Capitâneas Hereditárias e Sesmarias, antecedida por uma história da terra como bem comum¹¹⁶ e depois de um único dono – a Coroa Portuguesa – originou, desenvolveu e vem alastrando a estrutura latifundiária no País, mostrando uma inversão contrária a qualquer proposta de Reforma Agrária. Enquanto essa Reforma não se realiza, a cada dia a posse da terra vai se concentrando nas mãos de poucos donos, em sua maioria, hoje empresas.

A inversão deste quadro somente se viabilizaria por meio de um programa amplo, que se estabelecesse para além da simples redistribuição de terras, dos aspectos tecnicistas ou de melhoria de salários para o trabalhador; um programa que se dimensione por um conjunto de ações que objetivem solucionar e superar as contradições ou tensões acumuladas na economia agrária, nas relações sociais e na situação política do tempo presente. Qualquer programa que ignore tais necessidades negará a dialética imposta pela vida que cria as contradições e as resolve inelutavelmente. Em outras palavras, um projeto de Reforma Agrária deve responder às contradições que permeiam o monopólio da terra, e as implicações decorrentes desse fato, superando-as, exterminando o que neste caminho se interpõe, sempre, como o mesmo denominador comum: o latifúndio “[...] o princípio de todos os princípios” (VINHAS, 2011, p. 141).

Reafirmamos que o latifúndio expressa o antagonismo existente entre a opulência dos grandes proprietários, as massas camponesas e/ou trabalhadoras e as relações parasitárias decorrentes, tais como a exploração do trabalho, a falta de garantia de existência, as péssimas condições de trabalho, o desemprego, etc. Ele é inconciliável com o desenvolvimento econômico e social real, pois impede “[...] a consolidação e o desenvolvimento da pequena propriedade nas melhores terras e próximas aos centros urbanos, aumentando assim as dificuldades da população, agravando as tensões” (VINHAS, 2011b, p. 148).

Por outro lado, o latifúndio também convive internamente com conflitos, luta pelo poder e hegemonia dentro da própria classe, especialmente entre os grupos da burguesia rural-financeira e o chamado “latifúndio atrasado”, em torno do desenvolvimento do capitalismo no Campo. Para essa burguesia – cujo estabelecimento como classe está ligado à introdução de

¹¹⁶ Aqui, ao nos referirmos à terra como um “bem comum”, o fazemos com o objetivo de distingui-la da forma mercadoria, dado que, para alguns autores, havia lutas entre os índios, antes da chegada portuguesa pela conservação do seu território e do seu povo, quando tribos declaravam guerra.

métodos avançados na produção agrícola e da posse da terra como mercadoria financeira – o “latifúndio atrasado” limita o poder aquisitivo das populações, prejudicando os negócios no Campo e na cidade, dado que

a indústria nacional, o comércio e o serviço de crédito voltados para o mercado interno precisam se expandir, e a liquidação do latifúndio que obstaculiza o progresso interessa-lhes. Portanto, o latifúndio que dificulta a penetração capitalista no campo forma contradições com as diversas classes e camadas sociais rurais e urbanas (VINHAS, 2011b, p. 150).

Aliás, como conclui Vinhas (2011b, p. 162),

os latifundiários e os seus aliados não são simples opositores da reforma: agem organizadamente através de suas entidades, a exemplo do que ocorre na Sociedade Rural Brasileira, Federação das Sociedades Rurais, que dispõem de grande poder econômico-financeiro. Atuam de forma organizada no aparelho estatal, por intermédio de seus representantes, como revelou por ora da elaboração e legislação do “Estatuto da Terra”. Operam judicialmente, financeiramente, policialmente, e em particular politicamente; usam o poder econômico e extraeconômico para corromper partidos políticos e até mesmo quando possível subvencionar, visando aos seus interesses, instituições religiosas, gastando somas enormes arrancadas da exploração desumana de trabalhadores para enganar a opinião pública e comprar a grande imprensa.

Essa burguesia, através de meios diversos, arma-se e luta contra a Reforma Agrária, inclusive se infiltrando nos movimentos sociais e sindicais para combatê-los em sua célula mater.

Do outro lado da luta, estão os defensores, por motivos diversos, da Reforma Agrária. Os lavradores e trabalhadores, que lutam contra despejos ou em defesa das terras ocupadas por posseiros; os camponeses médios pelos problemas que enfrentam com a falta de créditos, sementes, adubos, transporte, armazéns, silos e preços justos; as massas camponesas pobres e o proletário rural, e até mesmo setores da burguesia nacional interessados na expansão do mercado consumidor. Essa luta, segundo Vinhas (2011b), não se interpõe contra a propriedade privada e a destituição da burguesia rural, mas sim contra o monopólio da terra e dos latifundiários.

Em meio a tais considerações, julgamos pertinente apresentar algumas considerações sobre três propostas de Reforma Agrária de entidades/organizações que, retoricamente, apresentam-se, ou apresentaram-se, como defensoras dos direitos dos

trabalhadores rurais, e, conseqüentemente, da Reforma Agrária, no Brasil, nas últimas décadas: uma da CONTAG – representante dos trabalhadores rurais – e duas do PT, partido que assumiu o governo federal sob a égide da representação popular dos trabalhadores do País, de 2003 a 2014.

A CONTAG, durante o III Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, em 1979¹¹⁷, aprovou uma proposta de Reforma Agrária, a qual estabelecia um vínculo indissociável entre o trabalho e a qualidade de vida dos trabalhadores rurais e a Reforma Agrária.

Assinalando as frustrações vividas pelos trabalhadores, pela não realização de uma Reforma Agrária como promulgada em documentos até então, especialmente o termo estabelecido no Encontro de Punta Del Leste, em 1961¹¹⁸, nessa proposta a CONTAG (1979, p. 158) defende que a

[...] Reforma Agrária não é, pura e simplesmente, a ocupação de espaços vazios das terras públicas, mediante o processo de colonização, mas, sim, o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição de terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento da produtividade (grifos nossos).

Nessa proposta, a CONTAG (1979) apresenta um plano de “reforma real” que, na sua concepção, atenderia aos anseios e às necessidades do homem do Campo, e distingue claramente Reforma Agrária e colonização, esta concebida como processo de migração para ocupação de terras “vazias”, por meio de “[...] critérios de seleção [que] marginalizam trabalhadores rurais do acesso à terra, além de beneficiar pessoas sem passado e nem vocação agrícola” (CONTAG, 1979, p. 166, grifos nossos). Para essa Confederação (1979, p. 163), colonização é “[...] pretexto para a não realização da Reforma Agrária, nos moldes e forma que a realidade brasileira a tem cobrado”.

Historicamente, os projetos colonizadores brasileiros, substitutos legais da Reforma Agrária, além de não atenderem aos princípios populares desta, repassaram grandes proporções de terras públicas a empresas colonizadoras particulares, que visam lucro, “[...]

¹¹⁷ Não encontramos outro projeto contaguiano de Reforma Agrária, após essa data, o que sinaliza para a postura que a Confederação vem assumindo diante dela, face à sua atuação.

¹¹⁸ Encontro liderado pelos EUA com os países latino-americanos, no Uruguai, em 1961, quando foi firmada a Aliança para o Progresso, programa cooperativo destinado a “acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina”, ao mesmo tempo em que visava frear o avanço do comunismo nesse continente.

praticam toda sorte de irregularidades em favor do poder econômico e adotam diversas formas de pressão contra os trabalhadores rurais”, atraem mão de obra barata, permanecendo intocável o latifúndio e agravando os conflitos sociais (CONTAG, 1979, p. 163). Tal processo gerou um novo sistema de capitâneas, segundo a CONTAG (1979, p. 165), já que “[...] um volume escandaloso de terras públicas vem passando à propriedade privada de grandes grupos econômicos, principalmente estrangeiros”, como explicitamos na seção anterior.

Entretanto, o que mais nos chama a atenção nessa proposta da CONTAG é que, mesmo colocando-se em favor de um projeto de Reforma Agrária que atenda aos interesses e necessidades dos trabalhadores do Campo, ela, enquanto Confederação que representa tais trabalhadores, em nenhum momento se insere no processo de defesa/luta dessa Reforma e não se atribui nenhuma função, colocando o Movimento Sindical dos Trabalhadores como protagonista isolado do processo. A CONTAG se exclui de um processo que deveria representar nacionalmente, já que congrega as Federações de Trabalhadores Rurais.

O Projeto faz uma análise da conjuntura econômica, social e política que determina os projetos oficiais de Reforma Agrária, à época, denuncia ações, sujeitos estatais e empresas particulares que empreendem uma “(contra)-reforma” agrária, apresenta propostas e soluções para a reversão desse quadro, sugere mudanças nas legislações referentes ao setor agrário e no Código Civil, mas mantém a CONTAG à margem de todo o processo. Vai de aspectos gerais a aspectos específicos, mas não a envolve. Nesse documento da Confederação, o MSTR é o sujeito que deve propor leis em favor da Reforma Agrária, garantir que as mesmas sejam cumpridas, orientar e acompanhar os trabalhadores rurais nos processos de luta, ocupação e assentamento.

Reconhecendo que esse processo só se viabilizará pela união e pela luta dos trabalhadores contra as pressões das forças contrárias, a Confederação cobra do MSTR posicionamentos e ações que obriguem o governo a realizar tal Reforma, sublinhando “[...] *que as lideranças sindicais assumam a luta pela Reforma Agrária, através de uma linha de ação integrada, nas bases, buscando formas práticas de conscientização, de organização e de mobilização dos trabalhadores rurais*” (CONTAG, 1979, p. 171, grifo nosso).

Nesse projeto, a CONTAG posiciona-se contra o empresariamento da Reforma Agrária e em defesa da propriedade familiar que, segundo o documento, cultivava, no fim da década de 1970, 50% mais do que a propriedade média e 200% mais do que o latifúndio, devendo, portanto, ser

[...] definida como ideal porque respeita a dignidade humana, é capaz de atender às necessidades básicas do trabalhador rural e atende aos princípios da justiça social [...], [e] que também sejam valorizadas as formas coletivas de exploração da terra, especialmente em cooperativas (CONTAG, 1979, p. 169).

Aliás, a CONTAG, por muito tempo, teve a maioria da diretoria formada pelos pequenos proprietários, deixando os assalariados de fora das grandes decisões – mesmo estes sendo a maioria nos sindicatos – e fez a opção pela Agricultura Familiar, sob a defesa de que ela era a autêntica representante dos trabalhadores do Campo.

Por outro lado, essa ausência da delimitação do papel e das ações da Confederação na sua proposta de Reforma Agrária para o País, coaduna com muitos dos seus posicionamentos, já que desde sua criação, mesmo mantendo um discurso pela defesa dos direitos dos trabalhadores rurais, as práticas dessa Confederação nem sempre corroboraram tais discursos. O objetivo maior da CONTAG sempre foi ser a representante hegemônica dos trabalhadores rurais, o que não significava, obrigatoriamente, ser a defensora dos direitos desses trabalhadores.

Quanto aos programas de Reforma Agrária do Partido dos Trabalhadores, debruçamo-nos sobre dois: o de 1989, por ser o último antes da assunção do PT ao poder e o de 2002, quando ele vence as eleições para o governo federal.

Iniciado com a força da afirmativa de que “nada será como antes”, o Programa Agrário do PT, de 1989, coloca a Reforma Agrária como eixo da mudança social, definindo-a como decisão política que não visa apenas à redistribuição de terra, mas também de renda, poder e direitos através da posse da terra. Para tanto, reconhece a necessidade de implementação de políticas agrícolas pós-Reforma, que garantam o desenvolvimento e a sustentabilidade dos assentamentos, o que, conseqüentemente, incidiria sobre toda a sociedade brasileira de forma positiva: mais empregos, alimentos orgânicos, preços compatíveis com a renda do trabalhador, cumprimento de direitos trabalhistas, intervenção no mercado de trabalho contra o trabalho escravo e semi-escravo, e em favor da mão de obra permanente.

O Programa (PT, 1989, p. 185) propõe-se a, também, “alterar as relações campo-cidade”, diminuindo o êxodo rural, desconcentrando o poder político e econômico, descentralizando a agroindústria (através de regulações), estimulando o cooperativismo e outras formas de associação, e eliminando

[...] os subsídios e incentivos fiscais que beneficiem grandes produtores agrícolas de produtos exportáveis e os próprios exportadores. O Estado não mais arcará com exportações que dão prejuízo, como a de açúcar, cuja cotação no mercado externo é inferior ao preço de aquisição nas usinas. [...]. O Brasil precisa importar e exportar e poderá buscar posições de liderança no mercado internacional, sempre que isso não represente o sacrifício da população (grifos nossos).

Por todo o texto do Programa de 1989, a Reforma Agrária é pensada e planejada dentro de uma estrutura maior: a questão agrária, não se restringindo, portanto, à simples distribuição de terras. Há um planejamento para além disso. Há um plano de assistência, acompanhamento e desenvolvimento do trabalhador no Campo.

“Programa Vida Digna no Campo” é o nome do Programa de Reforma Agrária da Campanha Presidencial do PT, em 2002, e as mudanças nos fundamentos e estratégias do Programa de Campanha de Lula de 1989 para o de 2002 são claras e evidentes, neste que agora não mais se intitula como Programa de Reforma Agrária do PT, mas Campanha Presidencial do PT (PT, 2002).

Se em 1989 o foco de atendimento era o trabalhador rural – aquele que trabalha na terra e vive no Campo – agora o Programa volta-se para o setor agrícola e todo o rural brasileiro. Desaparece do texto qualquer referência aos monopólios da terra, e a palavra latifúndio sequer é usada. A visão do Programa é macroeconômica, e acaba por desviar ou omitir que a essência da Reforma Agrária é contrapor-se ao monopólio da terra e dos latifundiários.

Se em 1989, o objetivo central era “[...] assegurar a terra para quem nela trabalha, impedindo a especulação e a retenção improdutiva do fértil solo brasileiro” (PT, 1989, p. 181), em 2002, a proposta é de um pacto negociado com a sociedade onde a Reforma Agrária é um dos sete eixos estratégicos das políticas básicas do governo, junto à promoção e defesa da agricultura nacional; fortalecimento da Agricultura Familiar; geração de renda e empregos de qualidade; construção da cidadania no meio rural; soberania e segurança alimentar; construção de políticas territoriais de desenvolvimento sustentável (PT, 2002).

Assim, o Programa sugere que um plano de Reforma Agrária deverá ser elaborado, posteriormente, com a participação da sociedade civil, apontando apenas os objetivos operacionais que ele deverá incorporar (PT, 2002).

Se o tom e a letra do discurso mudaram, é porque trouxeram para as páginas do Programa o reconhecimento da existência, colaboração e complexidade do agronegócio, da

produção de excedentes exportáveis, do mercado externo, da adoção de mecanismos de proteção concorrencial da agricultura brasileira e da agregação de valores aos produtos da Agricultura Familiar. Mas, se por um lado, a leitura da realidade econômica, social e política do Brasil, em especial na área agropecuária, é mais realista nesse Programa – dado que em 2002 o agronegócio já se encontrava em ampla expansão no Brasil –, não há qualquer aceno para a perspectiva utópica¹¹⁹ de mudança da questão agrária, no País, definindo exatamente qual seria a postura daquele grupo, se eleito, em relação ao binômio Reforma Agrária e latifúndio.

Apoiando-se no discurso de que o desenvolvimento rural estaria inserido no contexto de uma política de desenvolvimento regional, superando segmentos setoriais, o Programa sobrevoa vários aspectos relacionados à agricultura e à pecuária – esta com menor ênfase – apresentando-se, realmente, como um Programa Agrário para a Vida no Campo, no qual a Reforma Agrária é apenas um aporte secundário.

Dois outros aspectos que chamam a atenção nesse Programa (PT, 2002) são a referência a ações afirmativas de combate à discriminação de mulheres e jovens no Campo, e um tópico dedicado à “Educação no meio rural”, essa entendida apenas como Educação Básica técnica e profissionalizante – o que veio a materializar-se nos dois mandatos do governo Lula, e continua no Dilma – e sem nenhuma referência ao PRONERA (já com cinco anos existência, naquela época) ou à possibilidade de se oferecer Ensino Superior para os povos do Campo.

O que era um Projeto para promover a Reforma Agrária para os trabalhadores e povos do Campo no País, em 1989, transformou-se, em 2002, em um Programa Agrário, já que debaixo do “guarda-chuva” do candidato Lula/2002, encontravam-se trabalhadores e patrões. Alçando a presidência da República, o Programa do PT para o Campo (PT, 2002) mostrou-se mais conveniente ainda ao agronegócio e à extensão do grande latifúndio.

Por fim, neste capítulo quando nos propusemos, no recorte do título a refletir sobre a História e o significado da Reforma Agrária, pretendíamos registrar reflexões que pudessem colaborar na compreensão de como essa trajetória incidiu, e ainda incide, nas políticas públicas de educação para os sujeitos do Campo e de assentamentos de Reforma

¹¹⁹ Lembramos que, neste trabalho, o termo utopia representa oposição a uma realidade posta, sendo sua origem material.

Agrária, e na maneira do próprio movimento sindical educar seus sujeitos. No capítulo que se segue, tomamos essa tarefa como objetivo.

CAPÍTULO 5 - PRÁXIS EDUCATIVA-SINDICAL E EDUCAÇÃO FORMAL: OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS SUJEITOS DOS MOVIMENTOS SINDICAIS E DA REFORMA AGRÁRIA

Marx, em sua obra, defendeu que a educação dos trabalhadores, quer na sua face prática quer na teórica, pelas características próprias do sistema do capital, é um processo de desumanização provocado pela divisão social e técnica do trabalho e pelo conjunto das relações alienadas/estranhadas, em meio a um complexo sistema de contradições. Nesse sentido, o que poderia ser uma alavanca essencial para mudanças apresenta-se como instrumento de dominação, peça do processo de acumulação e do estabelecimento de consenso em torno de um modo de produzir e de pensar o mundo.

Mészáros (2005, p. 25) reafirma essa análise marxiana ao porfiar que

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devam cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (grifos nossos).

Nesse sentido, a educação formal, a não formal e a informal¹²⁰ cumprem papel essencial na “internalização” nos sujeitos da posição que lhes cabe na hierarquia social, além de adequar suas expectativas e formas de conduta (MÉSZÁROS, 2005). Por outro lado, é a educação que pode subverter essa mesma lógica, levando à ruptura com esse padrão de educação para a conformação, a alienação e a dominação.

Como já afirmamos, de forma direta ou não, a educação sempre esteve presente nas pautas das lutas dos movimentos sociais e sindicais e nas ações que estes impetraram dentro e fora de seus âmbitos; em geral é defendida e representada sob a égide da Educação Popular, entendida como educação contextualizada, formativa e com intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

¹²⁰ Por educação formal entendemos aquela realizada sistematicamente, de forma institucionalizada, estando, portanto, sob a responsabilidade de instituições públicas ou privadas. A educação não-formal não conta com essa institucionalização, dá-se em espaços fora da escola sem, contudo, perder a intencionalidade de formar os sujeitos a partir de objetivos determinados. Já a educação informal é inerente à vida humana e por isso decorre de processos naturais, espontâneos.

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre o papel e importância da educação – formal, não-formal e informal – para a formação dos trabalhadores e para a sua mobilização em movimentos. Iniciamos por traçar uma breve retrospectiva histórica da educação formal destinada às classes trabalhadoras no Brasil, enquanto resultado da luta desta classe, bem como mecanismo de adequação das forças produtivas às necessidades prementes do sistema produtivo.

Em seguida, abrimos para algumas interlocuções sobre a influência da reestruturação produtiva na escolarização dos trabalhadores para, logo após, discutir o princípio educativo dos movimentos sociais e dos movimentos sindicais, e as concepções e propostas desses movimentos para a educação dos trabalhadores, nos anos 1990.

Não pretendemos, por certo, reconstituir o universo da História da Educação no Brasil, tampouco, ao escolhermos uma perspectiva cronológica, apresentar essa História como linear, consecutiva, sem as rupturas, avanços e retrocessos próprios da produção da vida humana, pois em diferentes momentos os fatos históricos se interpenetram. Pretendemos, tão somente, reunir apontamentos que oferecerão respaldo para as análises que teceremos adiante sobre a escolarização dos trabalhadores na atualidade em que se compõe o PRONERA, política pública para a formação de uma classe específica: o trabalhador do Campo e, em especial, aquele que vive em assentamentos de Reforma Agrária.

5.1 Abandono e exclusão. Lutas e direitos. Reestruturação produtiva e escolarização aligeirada e técnica – tônicas da educação formal dos trabalhadores no Brasil

A educação institucionalizada para a classe trabalhadora atravessou a História da Educação brasileira sob a marca do preconceito, da exclusão e como categoria de sub-educação ou educação de segunda categoria. Ainda hoje, após 465 anos do início da escolarização brasileira formal, esses traços não foram apagados, mesmo que consideremos todos os avanços conquistados. Em 2014, a educação escolarizada pública para a classe trabalhadora ainda tem no seu rol organizativo uma série de agendas a cumprir. Uma série de “por-fazer” em desencontro com a ideologia teórica propagada pelos governos e pela legislação constituída.

Esses “por-fazer” remontam ao Período Colonial¹²¹, quando a força de trabalho era constituída inicialmente pela escravaria: índios, negros e seus descendentes e, posteriormente, por escravos e trabalhadores “livres”. O trabalho servil era tido na conta de coisa de menor valor e a educação formal dos trabalhadores praticamente inexistia, já que até mesmo dentro da classe rica e empregadora muitos não sabiam nem mesmo ler e escrever.

A educação formal dos trabalhadores não era prioridade, já que o trabalho na agricultura, inicialmente, não ensejava nenhuma formação especial. Contudo, havia os religiosos europeus que vinham para o País realizar o trabalho missionário e pedagógico, a fim de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. Porém a intenção não era “[...] simplesmente difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja submetida ao poder real, é instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformiza a fé e a consciência”, facilitando a dominação e, nesse contexto, a educação assumiu o papel de agente colonizador (ARANHA, 1996, p. 99).

Submissos ao trabalho servil e a uma educação colonizadora, os trabalhadores encontravam-se discriminados, não pelos fundamentos ou ideias sobre trabalho e educação, mas pelas relações sociais concretas, nascidas no campo da produção (CASTANHO, 2013).

A fazenda, nos primeiros tempos do Período Colonial, era o centro da produção e do consumo e, à medida que a produção começou a exigir técnicas diferenciadas ou outras formas de manejo, começaram a funcionar nesse espaço rudimentares oficinas para serviços essenciais, onde

[...] os artífices cuidavam de transmitir aos mais jovens os conhecimentos e habilidades profissionais, de maneira assistemática. [...] o crescente emprego de mão-de-obra escrava, de origem africana, em tais unidades produtivas, fez crescer a necessidade de aprendizagem de ofícios (CASTANHO, 2013, p. 4).

Nesse tempo, os filhos homens dos donos das fazendas eram enviados à Europa para educar-se nas escolas criadas para a formação dos que pertenciam à classe abastarda, econômica e politicamente. Assim como, distintamente, estavam separadas as classes, também estavam a educação e a formação que cabia a cada uma delas.

¹²¹ Vale relembrar que a primeira proposta de escolarização formal, no Brasil, aconteceu a partir dos anos 1549, com a vinda dos Jesuítas, em uma sociedade que se formava fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, com relações de produção baseadas no isolamento, na estratificação social rígida e por uma superestrutura de poder concentrada nas mãos dos donos da terra.

No Brasil, um esforço sistematizado de educação iniciou-se em 1549, quando o primeiro governador-geral Tomé de Sousa chegou ao País acompanhado dos Jesuítas, encabeçados por Manuel da Nóbrega. Porém o ensino de ofícios continuou a se dar de forma assistemática, e a escola era frequentada somente por limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante: os filhos homens, que não iam para as escolas europeias, com conteúdo destinado a dar cultura geral básica, sem nenhuma relação com o trabalho e correspondendo aos anseios da minoria dominante na estrutura da sociedade nascente (SOUZA, 2002).

De 1549 a 1570, o “Plano de Nóbrega” arrolou o ensino intelectual à aprendizagem dos ofícios mecânicos, mas “[...] a educação intelectual, visando a ilustração do senhorio dominante colonial, preponderou cabalmente” (CASTANHO, 2013, p. 5).

No que se refere à educação dos servís – nesse momento os índios – foram 210 anos de tentativa de subjugação à *Ratio Studiorum*, sob muita resistência indígena e dificuldades práticas, tais como desconhecimento da língua – mesmo que o jesuíta Azpilcueta Navarro tenha logo aprendido a língua indígena –, a distância geográfica entre as tribos etc.

Ao plano educacional jesuístico veio juntar-se, posteriormente, o noviço José de Anchieta, compondo o que Fernando de Azevedo denominou de “Trindade esplêndida – Nóbrega, o político, Navarro, o pioneiro e Anchieta, o santo”, fortalecendo e expandindo a Companhia de Jesus (ARANHA, 1996, p. 100).

Pelo poder missionário, ideológico, político e financeiro que assumiu massivamente sobre as camadas sociais brasileiras da época, apresentando perigo ao poder português, a Companhia de Jesus foi destituída em 1759 pelo Marquês de Pombal, sob a acusação de querer formar um “império temporal cristão” na região das missões (ARANHA, 1996). Para Seco e Amaral (2013, p. 8), “[...] as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado”.

As Reformas Pombalinas conduzidas em Portugal e em suas colônias, pelo Marquês de Pombal, abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, com o objetivo de conquistar o capital necessário para a passagem de Portugal da etapa mercantil para a industrial, em um período em que a nação que se destacava era a Inglaterra, bastante beneficiada pelos próprios lucros coloniais dos portugueses (SECO; AMARAL, 2013). Ainda de acordo com esses estudiosos (2013, p. 6),

tais reformas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra, além de adaptar sua maior colônia, o Brasil, a fim de acomodá-la à nova ordem pretendida em Portugal. A idéia de pôr o reinado português em condições econômicas tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras era talvez a mais forte razão das reformas pombalinas.

Em relação ao Brasil, tal Reforma procurou organizar melhor a exploração das riquezas do País, pois, dessa forma, aumentariam os ganhos de Portugal, agindo pelas opções determinadas pela posição de Portugal no sistema de Estado mercantilista do século XVIII.

Com a expulsão dos Jesuítas, e a consequente destruição do único sistema de ensino existente no país, Pombal resolveu uma questão: a eliminação do poder rebelde desses padres, mas outro processo educacional e outro poder deveriam ocupar o espaço deixado pela Companhia de Jesus. De acordo com Gallo (2013, p. 11),

este “outro poder” é oportunamente encarnado pelo Estado metropolitano que, aberto que estava para a modernidade europeia, incorpora partes de discursos sobre a ação do Estado na educação e resolve ocupar o vácuo que seria deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar.

Em função da Reforma Pombalina, o ensino no Brasil passa às mãos do Estado e, mesmo impetrando várias tentativas, por meio de sucessivos alvarás e cartas régias, na avaliação de Seco e Amaral (2013, p. 6), ela só logrou “[...] desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios”.

Na ótica de Gallo (2013, p. 11), as Reformas Pombalinas aguçaram as rivalidades entre o Estado português e a Igreja, particularmente os Jesuítas, e revelam como, desde o início, a principal questão que perpassa as relações do Estado com o ensino, no Brasil, “[...] sem dúvida, é a da publicização ou privatização do ensino, que hoje encontra eco nas propostas que se auto-intitulam ‘neo-liberais’ e advogam a desestatização das escolas, abrindo-as plenamente à iniciativa privada”¹²².

¹²² A “questão dos moços pardos”, posto que estes viram-se impedidos de estudar no Colégio da Bahia, ilustra a bem a delimitação dos limites do público e do privado na educação brasileira: “iniciou-se uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus. O Estado dizia que os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Não podiam, portanto, impedir admissão de candidatos de qualquer categoria social. A Companhia, por seu lado, dizia que a subvenção do Estado era destinada à conversão dos indígenas, e seus colégios (principalmente os cursos de humanidades e os superiores) eram atividades adicionais, particulares. E

Pombal introduziu o Iluminismo no império português pelas relações entre o Iluminismo e o exercício do poder do Estado. No que tange ao ensino, conforme Seco e Amaral (2013, p. 5), a reforma educacional também tinha caráter prático-utilitário – diferentemente da maior parte dos governantes iluministas, mais preocupados com a teoria do que com a prática –, e

[...] abriu as portas a um florescimento da ciência e da filosofia portuguesas em fins do século XVIII, mas, não foi por espírito libertador e igualitário [...], mas pela necessidade, além de preencher o extenso vazio deixado pela expulsão dos jesuítas, de preparar homens suficientemente capazes para assumir postos de comando no Estado absolutista.

Com a laicização do ensino, a educação escolar brasileira passou a ser uma questão do Estado, e

a ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir deste período, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados Nacionais europeus. Seguindo nesta direção, com uma ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do “Diretor Geral dos Estudos” deixa bem clara, no mesmo “Alvará”¹²³, a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores — desde já por ela nomeados — do material didático por eles utilizado — também devidamente “recomendado” no mesmo documento — de modo a que não houvesse choque de interesses — isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa. Cabe à Coroa a instalação de um novo sistema de ensino, e é exatamente essa a linha pela qual segue o Alvará Régio (SECO; AMARAL, 2013, p. 9, grifos nossos).

Buscando devastar as marcas educacionais jesuíticas no Brasil, Pombal reestabeleceu o ensino público oficial apenas em 1772, sendo esse voltado inteiramente para a aristocracia. Entretanto, perduraram as lições jesuíticas demarcando na História da Educação brasileira a tradição religiosa do ensino, “por isso o catolicismo foi o ‘cimento da nossa unidade’”, avalia Aranha (1996, p. 135).

Seguindo a tradição europeia já implementada no Brasil, pelos Jesuítas, o sistema de ensino sob o comando do Estado continuou a servir à minoria formada pelos “filhos das

sendo particulares, podiam escolher seus destinatários como lhes aprouvessem” (CUNHA, s. d. *apud* GALLO, 2013, p. 10).

¹²³ Alvará-Régio de 28 de Junho de 1759.

incipientes elites coloniais”, baseando-se em um modelo de exterior “civilizado”; quem tinha condições de cursar o ensino superior buscava a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus, pois “a elite masculina deveria buscar respaldo fora, para poder servir melhor na sua função de articuladora dos interesses da camada dominante” (SECO; AMARAL, 2013, p. 9). Continuavam segregados das possibilidades de formação nessa escola, agora laica e “publicizada”, os sujeitos das classes não elitizadas, os trabalhadores. Em uma sociedade agrária, na qual o trabalho manual se achava a cargo dos escravos, não havia a preocupação ou a necessidade de oferecer formação sistemática a tais sujeitos. Nos planos pombalinos, a educação escolarizada voltava-se para a formação de uma elite colonial, de saber universal e abstrato (ARANHA, 1996).

O Brasil Império reafirmou a vocação colonial do País no plano econômico, mesmo dando um passo político significativo. Era preciso, portanto, reverter a dependência econômica da Europa; para isso era necessário “cuidar” de produzir mão de obra que se detivesse a transformar a matéria-prima exportada pelo País, em manufaturas (MACHADO, 2005). Nesse contexto, o trabalho escravo e a “indolência” dos índios e de alguns imigrantes precisavam ser resolvidos.

No final do século XVIII, a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1780), iniciada na Inglaterra, abriram caminho para o avanço do capitalismo em outros países e todo o empenho de transformar Portugal em uma potência não logrou vulto. “No início do século XIX, a hegemonia mundial inglesa na área econômica amplia-se com a conquista de novos mercados. A França, por outro lado, sob o comando de Napoleão Bonaparte, passava a lutar pelo domínio de outros países, inclusive Portugal” (NASCIMENTO, 2013, p. 1), o que fez a Coroa Portuguesa aportar no Brasil, em 1808, e com ela uma série de medidas nas diversas áreas para atender ao reinado que se instaurava. Mas o que se apresentou como possibilidade para o crescimento da educação escolarizada no País em momento algum estava voltado para as classes não proprietárias ou as que se formaram em torno da realeza.

Na área educacional, o investimento foi basicamente na criação de instituições de ensino superior de caráter profissional – embriões da educação superior formal – buscando formar os quadros exigidos pela nova composição político-social do País: Academia Real da

Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809)¹²⁴.

Com o retorno da Família Real a Portugal, em 1821, e a assunção do Príncipe Regente ao trono, além do processo que viria culminar na Independência do Brasil, modificações foram necessárias no ensino, como a criação de cursos superiores não-teológicos, voltados exclusivamente para a elite aristocrática e nobre da corte.

O processo de independência brasileira, em 1822, que deu início ao Período Imperial (1822-1889), realizada “[...] com base em acordos políticos de interesse da classe dominante, composta da camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu” (NASCIMENTO, 2013, p. 2), exigiu que a educação escolarizada, em regime de urgência, se voltasse para o disciplinamento, para o exercício do poder e para o atendimento às necessidades do Estado, formando seus agentes, os quadros administrativos, e para a constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana (GALLO, 2013). Em tal contexto, a escola para os trabalhadores e/ou classes não proprietárias, da época, continuou entregue ao descaso e ao abandono total, como avaliado por Romanelli (2012).

Em 1824, a Assembleia Constituinte e Legislativa, instalada com a função de criar a primeira Constituição brasileira, propôs uma legislação particular sobre a instrução, com o objetivo de organizar a educação escolarizada nacional, determinando que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. E,

para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a *educação popular*, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a *Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil*, estabelecendo que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*”. A mesma lei estabelecia o seguinte: *os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; devem ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; deve ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil* (NASCIMENTO, 2013, p. 3, grifos nossos).

¹²⁴ “Esses cursos não eram ministrados em universidades, até porque ainda não existiam; eram consideradas tão-somente cátedras isoladas de ensino superior, que formavam profissionais para atender às necessidades do governo imperial” (FRANÇA, 2008, p. 4).

Parecia que, finalmente a Educação Popular começava a ocupar algum espaço no cômputo das leis e dos interesses do Estado. Contudo, a avaliação sobre o período mostra que o ensino para as classes não proprietárias esbarrava-se nas condições reais do País e no “[...] discurso puramente ideológico do governo, que dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, todavia, os recursos para criar as condições necessárias para a existência das escolas e para o trabalho dos professores” (NASCIMENTO, 2013, p. 3).

No período que se estendeu entre 1831 e 1840, no Brasil – conhecido como Regencial, pela aclamação do menor Pedro II como novo rei do Brasil, aos 5 anos de idade, até a antecipação da sua maioridade –,

o País se encontrava em crise política sem precedente, principalmente pelos avanços anti-imperialistas das províncias, herdados do primeiro reinado. O segundo reinado não foi muito diferente do anterior. *A educação continuou tendo pouca atenção*. Mas, considerando que D. Pedro II era bem mais culto do que seu pai, criou e reformulou escolas e faculdades. Fundou, em 1838, o Instituto Histórico e contribuiu para o desenvolvimento da cultura nacional. *Com relação à educação, permaneceu estagnada*. No entanto, durante o seu reinado, *foram criadas as primeiras escolas normais, que tinham como objetivo preparar melhor o docente*: em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), e em 1845 (Ceará) (FRANÇA, 2008, p. 5, grifos nossos).

A Constituição de 1834 havia delegado às províncias o direito de regular e promover o ensino primário e secundário, o que levou a educação escolarizada a enfrentar dificuldades ainda maiores, dado que as províncias não dispunham de recursos para desenvolver tais ações.

Nesse contexto, inserem-se *os liceus*, em decorrência das antigas aulas régias, que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja; era [a] forma embrionária do ensino público no Brasil. [...]. Com a incompetência do governo, *a iniciativa privada começou a atuar no ensino secundário, deixando para o Estado o ensino primário*. Esse último nível, por sua vez, não apresentou bons resultados, o que levou, praticamente, ao abandono das escolas. Por outro lado, *o acesso às escolas secundárias só era possível às pessoas de nível sócio-econômico mais elevado*. Os colégios secundários, na verdade, tinham mais a função *de preparar candidatos aos exames de admissão aos cursos superiores*, a exemplo do Colégio D. Pedro II, criado em 1837 (FRANÇA, 2008, p. 5, grifos nossos).

As palavras de França desenham a situação da educação escolar para a população da classe trabalhadora, nesse período. Ao terem apenas a possibilidade de disputar acesso ao

ensino primário, que se encontrava sob a ingerência do Estado Monárquico, não tinham, conseqüentemente, acesso à escola.

A partir de 1840, o café, nova matriz que vinha se desenhando no cenário econômico brasileiro, também provocou mudanças sociais que refletiram no campo educacional. O Estado, pressionado por esse cenário, criou inspetorias para fiscalizar e orientar o ensino público e o particular, estabeleceu normas para funcionamento de escolas, implementou um sistema de preparação de professores para atuarem no ensino primário, reformulou os estatutos dos colégios preparatórios e universalizou programas e livros. No ensino superior, o modelo europeu continuou como padrão de ensino (FRANÇA, 2008).

Neste período, as Corporações de Ofício foram implantadas no Brasil, seguindo o modelo europeu e com o objetivo de controlar o mercado de trabalho dos ofícios, mediante a certificação daqueles que estavam aptos a exercê-los, mas destinava-se apenas aos homens livres – entretanto, mulatos e negros driblavam as normas rígidas e conseguiam acesso a elas. Contudo, essas Corporações foram abolidas por Pedro I, no texto Constitucional de 1824, retirando-as da disputa pelo controle sobre o trabalho (CASTANHO, 2013).

Desse modo, no que tange à educação escolarizada, dava-se continuidade ao atraso considerável dos 322 anos de dominação portuguesa, que precisava ser revertido. As ações deliberadas, nessa área, voltavam-se à formação da classe aristocrática: foram criadas escolas de ensino primário, o Instituto Imperial do Brasil e o Colégio Pedro II, dentre outros, mesmo em precárias condições pela falta de professores, de prédios adequados e de organização de um plano de instrução. Nesse período, um grupo de deputados defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, mas somente para os filhos de comerciantes e pequenos proprietários. Estava fora desse rol de defesa a classe que vivia do trabalho (MACHADO, 2005). Em 1854, por exemplo,

[...] Couto Ferraz, ministro do Império, expediu o regulamento da Instrução primária e secundária no Município da Corte. Nesta lei, os *escravos eram proibidos de frequentar as escolas públicas*, [...]. Este defendia a propagação das escolas públicas devido à importância civilizadora da instrução primária e a influência que exercia nos destinos de um povo (MACHADO, 2005, p. 7).

Em 1867, o Brasil era um País com pouquíssimas escolas, “[...] para ensinar a ler, escrever e contar, muitos foram os projetos de Reforma de ensino apresentados à Câmara dos

Deputados após o ano de 1868 que previam a criação de escola para o povo” (MACHADO, 2005, p. 8), sem que nenhum tivesse sido implantado.

Porém a estratificação social no Brasil do século XIX tornou-se mais complexa do que a que se formou no Período Colonial, com a formação de uma camada intermediária, se não criada, mas acentuada com a mineração, recrutando indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e à política. Essa “pequena burguesia”

[...] desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou o regime no final do século. E se ela pode fazê-lo, isso se deve, sobretudo, ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada (ROMANELLI, 2012, p. 37).

A abolição da escravidão no Brasil, por influência da Inglaterra¹²⁵, em 1888, impôs novas relações no campo do trabalho, tornando o País mais competitivo perante os países independentes, e com isso passou a receber investimentos e maquinários para melhorar seu processo industrial. Entretanto, esse não foi um processo meramente econômico ou político. A influência estrangeira desembarcou com veemência nas terras brasileiras, especialmente no que tange à educação e ao “modelo escolar” em voga à época.

A França, aproveitando o momento que lhe era propício, exportou suas ideias de evolução com o darwinismo biológico, o positivismo e o materialismo filosófico e político. Da mesma forma, a Alemanha apresentou modelo universitário voltado para formar elite intelectual de alto nível. A característica principal do modelo alemão era dar plena liberdade de ensinar e de aprender. [...] Esses modelos, por serem importados, não refletiam a realidade do Brasil, razão pela qual os resultados não eram satisfatórios. No entanto, esses países enviaram grandes contingentes de cientistas e pesquisadores para o País. Em outro contexto, os *Estados Unidos* se apresentaram também como modelo a ser adotado na educação brasileira. Criaram colégios com princípios religiosos e ideais positivistas, modelos esses que traziam fortes influências europeias. Mesmo com tais características, o modelo americano era menos doutrinário e centrava seus objetivos nos aspectos didáticos (FRANÇA, 2008, p. 6).

Entretanto, este *mix* ideológico-educacional exportado para o Brasil não foi capaz de implementar mudanças significativas e/ou necessárias ao desenvolvimento do ensino escolarizado no País; o ensino estatal brasileiro continuou

¹²⁵ A mão de obra escrava, no Brasil, tornava o preço final dos produtos um impeditivo para a expansão capitalista inglesa.

[...] circunscrito quase que apenas ao ensino superior, embora sua influência se estendesse aos demais níveis dada a necessidade de seleção para o ingresso em suas escolas. Tal fato gerou diversos manifestos e movimentos em nome da liberdade de ensino, no qual os *representantes das escolas particulares reivindicavam a não regulamentação pelo Estado*, discussão que arrastou-se sem maiores consequências práticas por longo tempo. Deste modo, *a educação estatal continuava atendendo a uma minoria, ainda bastante longe dos ideais de publicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico que já grassavam pela Europa* (GALLO, 2013, p. 14, grifos nossos).

Portanto, durante o Período Imperial, algumas ações foram realizadas no sentido de se estabelecer o ensino em solo brasileiro que atendesse às demandas de instrução e desenvolvimento do Império, mas que não conseguiram impactar o processo de escolarização da classe trabalhadora. Criaram-se Assembleias Legislativas para, dentre outras funções, legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de fundar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária; instituíram-se decretos para criação das primeiras escolas normais no Brasil, com o objetivo preparar professores para oferecer a instrução das primeiras letras; fundou-se a primeira escola normal do País, em Niterói, e o Colégio Pedro II – e, também, colégios religiosos e alguns cursos de magistério em nível secundário, exclusivamente masculinos – frequentados pela aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes (NASCIMENTO, 2013).

Nesse contexto de organização da escolarização, no País, o ensino primário para todos, inscrito na Constituição de 1824, não se materializou na realidade do Brasil Imperial, e os trabalhadores continuaram alijados do processo educacional formal: “[...] estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e *formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações*” (NASCIMENTO, 2013, p. 4, grifos nossos). No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares voltadas para a formação da elite brasileira e da classe intermediária de profissionais liberais necessários ao atendimento das necessidades da aristocracia e sua corte. Esse contexto identificava “[...] o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinha uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial” (NASCIMENTO, 2013, p. 6).

Em termos gerais, a educação escolar no Império, fragmentada, descentralizada e dual – em função do Ato Adicional de 1834 – ao mesmo tempo em que consagrava a

formação da classe que iria ocupar os cargos da administração e da política brasileiras, através dos cursos superiores, repassou o ensino secundário à iniciativa privada e o ensino primário ficou relegado ao abandono (SOUZA 2002). À população trabalhadora era permitido alçar, no máximo, o ensino primário, já que não tinha condições de pagar o secundário e nem almejar o superior.

O Brasil avançou do Império para a República pela voz e vez da fração desenvolvimentista da elite urbana – por meio de um golpe de Estado –, que já não queria mais os grandes proprietários de café governando o País; para isso expunham o regime imperial a constante acusação, promovendo seu desgaste político junto à opinião pública e abalando sua confiança (CLARK, 2013).

Na pauta republicana,

embora outras questões também fossem denunciadas pelos republicanos, como diferença de raça, posição econômica e a manutenção dos privilégios da elite em relação à sociedade, *continuou prevalecendo a desigualdade social*, pois *não era intenção dos republicanos alterar a ordem econômica, muito menos social*, mas sim atrair cada vez mais adeptos, fortalecendo assim a causa republicana (CLARK, 2013, p. 2, grifos nossos).

Fora dessa movimentação pró-República estava o povo que, considerado iletrado e analfabeto, só podia participar a distância, pela via oral (CLARK, 2013).

Seguindo esse preceito, a implantação da República também não provocou grandes transformações no quadro da educação escolarizada, especialmente a pública popular no País. Se no Império as “velhas” oligarquias rurais exerciam o poder através da sua influência sobre a monarquia, na Primeira República são os representantes da oligarquia do café, à qual se juntaram, posteriormente, as “velhas” oligarquias que detinham poder, e perpetuam o mesmo modelo de ensino (SOUZA, 2002).

A educação literária e humanista da Colônia e do Império atravessou a Primeira República, mas com um diferencial:

[...] como as *classes médias emergentes* não possuíam nenhuma afinidade ou ligação com as camadas mais pobres da população, almejavam o mesmo modelo de educação da elite. [E] *até mesmo a massa de trabalhadores não “via com bons olhos” a educação para o trabalho*, [...] [e] *também almejava a educação humanística e literária como forma de ascensão social* (SOUZA, 2002, p. 6, grifos nossos).

É importante frisar que, com uma economia fundamentalmente agrícola, baseada no latifúndio e na monocultura, bastava para os trabalhadores o domínio de técnicas de cultivo da terra e das plantações; apenas quando esse modelo econômico e social começou a ruir é que a necessidade de mão de obra com outra qualificação também despontou. Então, foi por pressão econômica-social que o Estado passou a desenvolver ações mais efetivas na área da educação escolarizada relacionadas, inclusive, à publicização do ensino básico.

A exclusão promovida pelo analfabetismo evidenciou-se ainda mais no Brasil do século XIX, por meio da “Lei Saraiva” – reforma eleitoral de 1882 – uma vez que derrubou a barreira da renda, mas estabeleceu a proibição do voto do analfabeto que, em 1890, era da ordem de 85, 21% de iletrados (CLARK, 2013). Essa situação colocava o Brasil entre os piores índices mundiais; para retirá-lo desse atraso educacional, e promover o desenvolvimento e o progresso industrial

[...] os liberais republicanos encontram resposta na ideologia positivista criada por Augusto Comte (1798-1857), surgida na Europa com o objetivo de exaltar o progresso das ciências experimentais e propor uma reforma conservadora e autoritária, ao mesmo tempo que inovadora (CLARK, 2013, p. 6).

Gallo (2013, p. 14) avalia que,

embalado que foi pelos ventos de “modernidade” europeus, de cunho eminentemente positivista, o ideário republicano incorporou a defesa do ensino básico como responsabilidade do Estado. Certamente *mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social, que seria o único caminho para o progresso, do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão*, republicanos liberais e esclarecidos, [...], defendiam o caráter humanitário e cívico da educação pública, afilado com os debates que já um século antes animaram as Assembleias durante a Revolução Francesa (grifos nossos).

Conforme analisa França (2008, p. 81), com a ampliação e a diversificação dos serviços prestados pelo poder público do recém-criado “Estados Unidos do Brasil”, a escolarização assume um papel fundamental na busca da consolidação, ainda que recente, do novo regime e as

[...] classes sociais dominantes naquele período, a exemplo dos latifundiários e colonos estrangeiros, que se beneficiavam das condições econômicas favoráveis, precisavam de escolas para seus filhos, pois era o momento apropriado. Na verdade, *a educação começou a assumir sua verdadeira*

função: preparar o cidadão para desempenhar atividades nos setores públicos e privados (grifos nossos).

Dadas as mudanças significativas de posicionamentos e ações do Estado – que agora carregava uma nova filosofia: a federação – com a educação escolarizada, esse período foi caracterizado por alguns autores como o de “entusiasmo pela educação” que, evidentemente, não se efetivou sem pressões populares:

por trás do “entusiasmo” republicano, embalado pelo positivismo e pelos ideais da burguesia esclarecida europeia que viam na educação o caminho da civilidade e da cidadania, estavam as *pressões e reivindicações populares, que apareceriam cristalizadas nos discursos e publicações do incipiente movimento operário brasileiro*, fruto dos primeiros esforços de industrialização do país. Fundamentais para esse processo e exemplos sintomáticos das reações populares mais esclarecidas à ação governamental no âmbito educacional foram *as ações dos socialistas na virada do século e dos comunistas a partir da década de vinte*; o hiato de duas décadas foi preenchido por uma *ação hegemonicamente anarquista no movimento operário brasileiro* que, como temos visto, *pauta-se por um afastamento tático e metodológico do Estado, inclusive na questão educacional* (GALLO, 2013, p. 15, grifos nossos).

Porém se socialistas e comunistas compartilhavam com os liberais do “entusiasmo pela educação”, os motivos eram divergentes, como o próprio Gallo (2013) aponta: de um lado havia a defesa da educação para todos, na perspectiva da construção da cidadania, da participação política e da transformação de uma sociedade marcada pela divisão de classes; do outro, toma-se a educação como preparadora de sujeitos que pudessem servir à sociedade dentro dos padrões postos – ocupando postos de trabalho pré-definidos e, por isso, com funções sociais também estabelecidas *a priori* – e tomam o Estado como o necessário organizador e controlador desse processo. Para tanto, deveria o Estado ajustar e manter a escolarização para alguns, distinta da escolarização para muitos.

Para o movimento operário socialista estava claro o papel da educação escolarizada no processo de instauração de outra sociedade diferente da liberal:

uma das questões que maior cuidado e estudo deve merecer ao partido socialista é sem dúvida alguma a da *instrução do povo, pois só pela instrução é possível emancipá-lo da ignorância que o faz escravo, e o mantém agrilhado, pela miséria e errôneas concepções de justiça, à tutela do predomínio burguês*. [...] O que sucedeu com a insurreição comunal de Paris em 1871? O povo parisiense bateu-se heroicamente, mas foi vencido; cometeram-se grandes erros, leviandades de toda espécie: *o povo queria, é*

verdade, mas não sabia; e a Comuna caiu, banhada no sangue de seus próprios filhos. [...] Instruindo o povo, como deve sê-lo, por iniciativa própria ele livremente norteará pelo caminho do bem e da verdade [...] (Jornal *Echo Operário*, de Porto Alegre 13/11/1898, nº 110, *apud* GALLO, 2013, p. 17, grifos nossos).

Nesse mote de luta, o movimento operário socialista travava uma luta no Brasil, ao final do séc. XVII, em favor de uma

[...] educação pública básica, não apenas para as crianças, mas também para os trabalhadores desejosos de instrução, [que] aparece primeiramente como uma tentativa de minorar a situação de miséria e penúria da classe operária, o que é exigir nada mais nada menos do que a efetiva ação do Estado liberal republicano no cumprimento dos seus princípios. Num segundo momento, porém, o caráter eminentemente político e contestatório da reivindicação educacional socialista fica claro, mostrando a extremização dos princípios liberais, que levariam à dissolução mesma desta sociedade (GALLO, 2013, p. 16, grifos meus).

Estava posta, na pauta reivindicatória do movimento operário socialista nessa época, o germe da contradição: a efetivação da ideologia teórica liberal, na prática, levaria ao extermínio da própria sociedade liberal fundada nos preceitos da justiça, liberdade e igualdade para todos, o que, contudo, não se fez.

As ações demandadas pelo governo para a escolarização da classe trabalhadora, nesse período, encontram ilustradas na publicação de um trecho do Jornal *Echo Operário*, de Porto Alegre:

ora, os governos republicanos que em seus manifestos tanto blasonam de defensores da instrução, pouco ou nada melhoram a instrução e o povo continua pagando, como se realmente estivesse bem servido, quando apenas tem uma péssima instrução primária para as crianças e nenhuma escola para os adultos. Aqui no Rio Grande, se bem que temos professores muito dedicados ao magistério e muito ilustrados, são, entretanto, insuficientes para atenderem ao número de alunos, razão pela qual existem muitos colégios particulares que levam a melhor parte dos ganhos exíguos e às vezes miseráveis dos operários amigos de se instruírem (Jornal *Echo Operário*, de Porto Alegre de 19/09/1897, nº 57, *apud* GALLO, 2013, p. 16, grifos nossos).

Para Gallo (2013), a hegemonia anarquista no movimento operário brasileiro, durante as duas primeiras décadas do século XX, significou um importante avanço para a instrução da classe trabalhadora, mas também um retrocesso nas reivindicações operárias e populares por um ensino público a cargo do Estado. Esse quadro é alterado com a fundação

do PCB em 1922 que, fundamentando-se nos princípios da educação soviética e de seus métodos de ensino popular, chegou à formulação de uma política nacional de educação. Reivindicavam os comunistas: a extensão e obrigatoriedade do ensino primário; ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar; a multiplicação das escolas profissionais de ambos os sexos e a continuação necessária e natural das escolas primárias de letras; a melhoria nas condições de vida do professorado primário; subvenção às bibliotecas populares e operárias (Estatutos do BOC - Bloco Operário e Camponês *apud* GALLO, 2013).

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) impôs ao Brasil modificações profundas na sua vida econômica alterando, por consequência, a vida política e a social, já que o País teria que produzir o que antes importava e,

ligadas ao setor urbano e industrial, *emergem as novas classes sociais*, porém, (*sic.*) essas ainda eram incapazes de elaborar uma ideologia própria. *Os novos setores sociais urbanos que surgem passam a exigir o direito de participarem do pleito eleitoral, mas para que isso fosse possível, era necessário instruir o povo, pois a grande maioria era analfabeta* (CLARK, 2013, p. 5, grifos nossos).

Ocupando-se de ajustar e manter a escolarização para alguns, distinta da escolarização para muitos, o Estado mantinha uma atuação firme e condizente com o seu caráter conservador e, na História da Educação Escolarizada, no Brasil, o processo de implantação sistemática da escola pública

[...] aparece então como *resultado de reivindicações oposicionistas e ações situacionistas* que, partindo de pressupostos e objetivos díspares, concordam com a necessidade de consolidação de um aparelho estatal de ensino. Tal processo não é simples nem tampouco homogêneo; *as ações do Estado flutuam ao sabor do momento político*. Em momentos de ditadura, como as do Estado Novo e a mais recente, do Regime Militar, vemos ações incisivas do Estado no sentido de *reformular a educação para possibilitar um controle maior e mais profícuo*; em outros momentos, *governos de orientação um pouco mais progressista agem no sentido de buscar uma maior democratização do ensino, o que nem sempre surte os efeitos desejados* (GALLO, 2013, p. 18, grifos nossos).

Ainda no século XX, as crises políticas que marcaram o cenário brasileiro, no período entre 1932 e 1950, como a Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932) e a criação do Estado Novo por Vargas (1937), incidiram sobre a organização estatal da educação escolarizada. De modo geral, podemos dizer que o período republicano brasileiro foi marcado por dualidades e pelas disputas entre as frações do bloco no poder: “republicanos históricos” e

“republicanos radicais” em um momento; as elites regionais, como a do “café com leite”, em outro; e entre governadores e estados.

E no encaminhamento do século, no âmbito da educação formal, o Brasil seguiu com a maioria da sua população analfabeta, um País quase sem escolas, em que apenas 6% da população constituía o eleitorado, com “votos de cabrestos” sob controle dos coronéis. Entretanto, de modo geral, o período de 1889 a 1925 foi profícuo de reformas educacionais promovidas com o objetivo de estruturar o ensino primário e secundário e combater os altos índices de analfabetismo no País.

Nesse período, São Paulo dá início ao processo de criação de Grupos Escolares – modelo importado da Europa e dos Estados Unidos –, que acabou espalhando-se pelo território brasileiro, alterando o curso da história do ensino público primário, através de seus projetos de organização curricular e administrativa, por meio de

[...] um ensino seriado onde os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de um só professor, cujo método seguido era o intuitivo. *Isso criou novas relações de poder dentro das escolas*, e a partir de 1894, se criava também o cargo de diretor escolar, além disso, renovou os saberes escolares, sendo também proposta uma nova estrutura arquitetônica construída especificamente para esse fim (CLARK, 2013, p. 6, grifos nossos).

Essa concepção de escola primária, fundada nos Grupos Escolares, nasceu ligada ao Projeto Educacional Republicano, que “[...] entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisitos importantes para se alcançar o progresso nacional” [...] (CLARK, 2013, p. 6). Os grupos escolares, escolas isoladas, escolas preliminares, escolas provisórias, ambulantes e isoladas foram criadas nesse período,

contudo, as escolas criadas não foram em números suficientes para atender a (*sic.*) demanda, daí o projeto republicano para a educação, transformar-se [...] em *uma escolarização rápida e para todos*, principalmente nos anos de 1920 a 1930, [que] é quando a educação passa por uma fase de mudanças e transformação (CLARK, 2013, p. 6, grifo nosso).

Os dados apresentados na TAB. 6 retratam essa ineficiência técnica e política dos empreendimentos do Estado no que tange à escolarização do povo brasileiro, no início do

século XX¹²⁶, dado que as reformas não conseguiram mudar significativamente o panorama de escolarização/alfabetização, e algumas alterações só começaram a se configurar por volta dos anos 1940.

Tabela 6 - Alfabetização da população de quinze anos ou mais – Brasil – 1900/1991

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem declaração	Taxa de alfabetização (%)
1900	3.380.451	6.348.869	22.791	35
1920	6.155.567	11.401.715	-	35
1940	10.379.990	13.269.381	60.398	44
1950	14.916.779	15.272.632	60.012	49
1960	24.259.284	15.964.852	54.466	60
1970	35.586.771	18.146.977	274.856	66
1980	54.793.268	18.716.847	31.828	75
1991	7.660.384	19.233.239	-	80

Fonte: IBGE, Censos demográficos *apud* Anuário Estatístico/1995.

O período de 1930 a 1945 demarca-se pela preocupação do Estado com a escolarização da classe trabalhadora, com o objetivo de formá-la e qualificá-la, como decorrência do processo de substituição de importações. Consolidava-se assim a “ideologia do trabalho”, originando o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC). Esse objetivo de formação para o trabalho também permeou a escolarização para as classes populares, nos anos de 1945 a 1964, voltando agora para a internacionalização do mercado interno e demarcando a influência empresarial na escolarização dessas classes, com vistas à consolidação do capital monopolista, no Brasil (SOUZA, 2002).

No período ditatorial de 1964 a 1985 – expressão política da consolidação do capitalismo monopolista no Brasil –, a característica pragmática e tecnicista da escolarização da classe trabalhadora foi acentuada, e as experiências educacionais alternativas represadas. E para

[...] criar as condições objetivas para a inserção subalterna do Brasil no mercado internacional, o regime militar ampliou o padrão de consumo de uma parcela restrita da população e *condicionou o processo de industrialização do país à criação de um excedente de mão-de-obra (sic.) minimamente qualificada através da ampliação das oportunidades de escolarização* (SOUZA, 2002, p. 8, grifos nossos).

¹²⁶ Mesmo que os critérios sobre o que é um sujeito alfabetizado tenham mudado ao longo do tempo, é preciso considerar os índices apresentados, até mesmo porque tal conceito revela uma concepção social de alfabetização.

Nesse contexto, foi a LDB nº 5692/71 que legalizou esse processo de constituição de um “exército industrial de reserva de mão-de-obra”, no Brasil que, na leitura de Souza (2002, p. 8), “[...] contraditoriamente, consubstanciou-se em condições objetivas e subjetivas para a ampliação da demanda popular por escolarização básica, manifestada pelos movimentos sociais urbanos no decorrer dos anos 80”, fomentada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas nessa década. Se antes dos anos 1980 os movimentos reconheciam a importância da escolarização, e ela estava presente nas suas agendas, outras demandas mais urgentes como a redemocratização do País e o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores a colocaram em segundo plano sem, contudo, abandoná-la.

Os efeitos da nova institucionalidade da LDB de 1971 fizeram-se sentir na reorganização do movimento docente. Associações e confederações de professores foram criadas ou reestruturadas nesse período – Confederação dos Professores do Brasil, Movimento Unificado de Professores, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Associação Nacional de Educação, e também entidades voltadas à pesquisa, como o Centro de Estudos Educação e Sociedade – UNICAMP, dentre outras. Essa reorganização do movimento de professores, na leitura de Gohn (2013, p.2), nada mais era

[...] do que reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que naquele momento se debatia nas formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC, e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias. Ou seja, na segunda metade dos anos 70, a organização dos professores aproxima-se da organização dos trabalhadores, deixa de ser uma organização específica da categoria para ampliar seu escopo, incluindo não apenas outros profissionais da educação, mas também se articulando com as correntes sindicais que vieram a dar origem, nos anos 80, a CUT, CGT, posteriormente a Força Sindical e outras centrais.

No que tange à luta pela educação formal e o fomento da não-formal, no Campo a grande mola propulsora foi a criação do MST, que nos seus acampamentos e assentamentos ergueu escolas, onde se realizavam e realizam releituras dos ensinamentos prescritos pelos órgãos educacionais brasileiros, segundo a ótica do Movimento, dos interesses e direitos dos trabalhadores, da Educação Popular (GOHN, 2013).

Na década de 1980, os movimentos de luta pelo direito dos trabalhadores à educação formal continuaram; com a transição democrática, a eclosão do “novo sindicalismo” e dos movimentos sociais, as proposições alternativas à educação escolar das classes populares conseguiram se consubstanciar em propostas concretas, consolidando a defesa da escola pública, gratuita, universal e voltada para os interesses dessas classes como bandeira de luta. Nessa década, além da criação da Associação Nacional de Professores do Ensino Superior, a formação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública teve um papel importante ao atuar no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 1988, além de demandar um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar. E, com a Constituição Federal de 1988, os funcionários públicos ganharam o direito de se sindicalizarem (GOHN, 2013).

Nesse período, o Movimento em Defesa da Escola Pública representou, na área da educação, segundo Gohn (2013, p. 3),

a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. O movimento surgiu da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta, baseada em *lobbies* e pressões junto aos parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Durante os anos 1990, em função do cenário sociopolítico que se transformou radicalmente – o que alguns estudiosos atribuem à perda do foco principal: lutar contra a ditadura militar –, os movimentos sociais e sindicais constituíram-se por “novas” nuances, como abordamos no capítulo 3 deste trabalho. Ressaltamos que essa transformação do cenário sociopolítico se deu, principalmente, pela ação das políticas impetradas pelo Estado de desmantelamento dos sindicatos, pela força que centrais como a Força Sindical assumiram frente à representação direta dos trabalhadores junto às empresas e, principalmente pela “nova” vertente criada no seio dos próprios movimentos, que passaram a tratar de questões individuais deixando a questão de classe se esvaecer, assumindo outras demandas que não a dos trabalhadores, como “alternativa” à luta contra as políticas neoliberais que já se faziam

sentir no cotidiano brasileiro, como se o neoliberalismo não fosse uma forma de subsumir a classe trabalhadora aos seus decretos.

Ainda nessa década,

os sindicatos na área da educação básica, de uma maneira geral, alteraram muito lentamente suas práticas, apesar de ter crescido numericamente. Ao final dos anos 90, a CNT, por exemplo, congregava mais de 30 entidades estaduais e abrangia cerca de dois milhões de trabalhadores, seiscentos mil dos quais sindicalizados. Ações para intervir efetivamente em espaços e fóruns institucionalizados a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação, conselhos da Alimentação Escolar, do FUNDEF etc, foram poucas. Em geral, *as atribuições dos conselhos têm sido vistas pelos sindicatos dos professores como políticas para desonerar o Estado de sua obrigação com as áreas sociais; iniciativas para privatizar a educação por meio da transferência de suas responsabilidades – principalmente de ordem financeira – para a própria comunidade administrar a “miséria” ou criar/tomar iniciativas para resolver os problemas via parcerias, doações, trabalho voluntário etc.* Também não creem na possibilidade dos conselhos serem canais da sociedade civil e intervir na gestão pública via parcerias com o Estado objetivando a formulação e o controle de políticas sociais (GOHN, 2013, p. 6).

Não há como não sublinharmos, mais uma vez, a incidência da “(contra-)reforma” do Estado Brasileiro, nos anos 1990, no campo da educação formal e não-formal, retirando direitos, precarizando o trabalho docente, provocando perdas salariais, desestruturando a previdência dos funcionários públicos e sublimando o público em função do privado, o que levou os trabalhadores da educação a realizarem movimentos grevistas nem sempre pacíficos e exitosos. Contudo, estavam em movimento.

Podemos afirmar que o século XX foi marcado por avanços e conquistas na área da escolarização da classe popular, especialmente no que tange ao acesso à escola, mas com muitas demandas em relação ao atendimento das necessidades e interesses reais dessa classe ainda por serem atendidas.

Na análise de França (2008, 86),

[...] a educação brasileira que adentrou o século XXI deixa ainda de contemplar as classes menos favorecidas: escolas que não apresentam o mínimo de infraestrutura, quadros de docentes e funcionários despreparados para o exercício de suas funções, por falta de uma política voltada para o setor educacional, principalmente para o ensino básico.

Entretanto, lemos que as questões que envolvem a escolarização da classe popular no Brasil envolvem patamares mais complexos do que os apresentados por França (2008): é

um ensino que atende aos interesses da classe proprietária e, nesse sentido, ele é adequado. O enfoque atual da formação técnica, no âmbito do Ensino Médio, Superior e da Pós-graduação, é um exemplo claro. A característica aligeirada, técnica, rápida e fácil que permeia tais cursos dá a tônica de qual preparação está disponibilizada para a classe trabalhadora no País: a formação de mão de obra semiespecializada para atender ao mercado de trabalho, em tempos de reestruturação produtiva, globalização, flexibilização e transnacionalização do capital.

Demanda daí uma questão que se apresenta, para nós, como fundamental, especialmente a partir dos anos 1990: de que modo a reestruturação produtiva e suas implicações sociais interferem na educação escolar da classe que vive do trabalho?

5.1.1 Reestruturação produtiva e escolarização dos trabalhadores: “onde está o projeto de sociedade, está o projeto de educação”(Gramsci)

Apresenta-se, nas teorias defendidas por autores como Souza (2002), que a entrada do Brasil no mundo do capital deu-se tardiamente, assim como em outros países subdesenvolvidos. Por esse motivo, o modelo de desenvolvimento fordista/taylorista não se forjou da mesma maneira que nos países desenvolvidos, mas foi implementado e consolidado com suas características intrínsecas adaptadas às especificidades de cada país.

Em prol dessa conjuntura, no Brasil, a classe trabalhadora foi subordinada ao processo de redefinição do desenvolvimento do capital de maneiras diversas, em cada uma das suas crises cíclicas – e também se contrapôs às mesmas, de acordo com o momento histórico – tendo a escolarização assumido um papel substancial na composição e afirmação do sistema do capital no País.

Mesmo iniciando sua industrialização por volta dos anos 1930 – norteadas pela ideologia dos processos e técnicas produtivas derivadas do taylorismo/fordismo o que permitiu alcançar razoável competitividade –, o Brasil implementou uma política efetiva de desenvolvimento industrial nos anos 1950, através da substituição de importações, ainda orientado, na maioria das empresas, pelo processo de acumulação rígida do capital (SOUZA, 2002).

Esse modelo de substituição das importações balizou as políticas de desenvolvimento até os anos 1980, chegando aos 1990 aerado, mas mantendo-se como princípio orientador para a reprodução do capital. Por outro lado, as políticas implementadas pelos governos eleitos entre 1990 a 2008 deram início e aprofundaram a inserção do modelo

toyotista, numa variável que Leite (1994¹²⁷ *apud* SOUZA, 2002, p. 104) chamou de “nissei” – pelas características específicas assumidas –, iniciando um reajuste significativo nos setores social, econômico, político e cultural para a superação da crise do capital, nos anos finais do século XX.

Desenvolveu-se, também nos anos 1990, por parte do governo brasileiro, um amplo processo de dismantelamento das entidades sindicais e alteração do seu sentido histórico de lutas de classe. O Plano Real, as reformas da Previdência e do Estado e a substituição da produção nacional por importados – desarticulando a cadeia produtiva interna – trouxeram como consequências mudanças na organização das forças produtivas através do aumento do desemprego¹²⁸, da flexibilização das relações de trabalho, da tercerização de serviços, do crescimento da informalidade e da precarização do emprego, ao mesmo tempo em que, para aumentar a venda de bens de consumo duráveis, expandiu-se o crédito ao consumidor resultando no seu endividamento, já que as taxas de juros, nessa década, ultrapassaram os 70% ao ano (SOUZA, 2002).

Nesse contexto, o Estado eximia-se

[...] cada vez mais da função reguladora do mercado de trabalho, relegando tal tarefa à dinâmica do mercado livre, o qual busca a competitividade a qualquer custo e, através do monopólio do conhecimento científico e tecnológico, [operando] com poucos trabalhadores, respondendo às instabilidades conjunturais da demanda ora com eventuais acréscimos na produção com abuso de jornadas extraordinárias de trabalho e submetendo os trabalhadores a riscos cada vez maiores de doenças profissionais e acidentes de trabalho, ora com diminuição na produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho através do banco de horas, férias coletivas ou mesmo demissões em massa (SOUZA, 2002, p. 110).

Essa resposta do sistema do capital à sua crise de acumulação e valorização, desenvolvendo novas formas de gestão e organização da produção – a reestruturação produtiva que, como já tratamos neste trabalho, implica o “ser-assim” do sistema do capital –, provocou profundas transformações capazes de mudar o perfil da classe trabalhadora, gerando um processo de acumulação flexível (BATISTA; ALVES, 2013).

Heterogenidade, complexificação e precarização do trabalho, subproletarização, trabalho parcial, tercerizado, temporário são expressões que confirmam a tendência

¹²⁷ LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹²⁸ Entre 1994 e 1997 foram eliminados cerca de 733 mil empregos formais no Brasil (SOUZA, 2002).

degradante e desfigurante do trabalho concreto pelo sistema do capital (ANTUNES, 1995), como já anunciava Marx nos “Grundrisse”, ao afirmar que o capital ao revolucionar a base técnica tendia a tornar supérfluo o trabalho e, no limite, destruí-lo (BATISTA; ALVES, 2013).

No processo de acumulação flexível, a “competitividade” substitui a política de competição, típica do modelo taylorista/fordista, e aposta na incorporação contínua de conhecimentos em produtos e processos, o que implica na ampliação das bases geradoras do conhecimento, através de investimentos na área da ciência e da tecnologia, e enfatiza as empresas como geradoras de conhecimento.

Dá-se, assim, a redefinição do papel das empresas privadas na oferta da educação escolarizada, subordinada à divisão internacional do trabalho¹²⁹. Para atender ao cenário econômico e político que se desenhava no Brasil, era urgente repensar o processo de formação da classe trabalhadora (SOUZA, 2002). Para Batista e Alves (2013, p.4),

[...] nesse contexto o capital impõe a reestruturação produtiva e com ela a afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos. Nesse sentido, ganha posição uma visão segundo a qual *haveria uma centralidade da educação*, sobretudo porque a esta caberia a formação da força de trabalho, desenvolvendo as “competências” para atender as necessidades do mercado (grifos nossos).

Na busca por consenso para esse projeto social e educacional, o empresariado brasileiro avançou na utilização dos aparelhos privados de hegemonia para construir no imaginário social a ideia do serviço público como ineficiente, catastrófico e corrupto, em contraposição ao privado reificado como símbolo da qualidade e da eficiência. A “(contra-) reforma” da educação, no governo Fernando Henrique Cardoso, trouxe palavras de ordem que giravam em torno da descentralização normativa, executiva e financeira, focalização dos serviços sociais a uma parcela mínima da sociedade e privatização de serviços e entes públicos, sob o discurso da incapacidade técnica e econômica do Estado de gerir o espaço

¹²⁹ “Documentos das agências multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OIT/CINTERFOR recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais dos países da periferia, que procuram adaptar-se de forma subalterna à mundialização do capital. Essas agências exercem um papel hegemônico, pois suas políticas e ações são endossadas nos âmbitos internos desses países por amplos setores da sociedade. Ou seja, não só os Estados encampam as ‘recomendações’, mas importantes organizações da sociedade, sobretudo as do capital, como é o caso da Confederação Nacional da Indústria, no Brasil, encampam e reproduzem em seus documentos as referidas ‘recomendações’” (BATISTA; ALVES, 2013, p. 5).

público e da necessidade de o País inserir-se no mundo globalizado, discurso iniciado por Collor de Mello.

Ademais,

o complexo de reestruturação produtiva instaura uma sociabilidade que difere da sociabilidade taylorista-fordista, por meio da desconstrução e desconcentração das classes trabalhadoras. Desenvolve-se uma nova subsunção real do trabalho ao capital, um processo de controle, disciplina e vigilância de novo tipo. A ideologia do toyotismo convoca os trabalhadores a serem parceiros, a associarem-se ao capital, a “vestir a camisa” da empresa, a ser um “cidadão produtivo” e também um “consumidor consciente e exigente” [...] (BATISTA; ALVES, 2013, p. 6).

Especificamente no que tange à educação formal, essa ofensiva do sistema do capital, aportada nos princípios do neoliberalismo, na análise de Souza (2002, p. 111), apoia-se em três teses:

[...] a da necessidade de se estabelecer *parâmetros de qualidade* para nortear a *gestão das políticas educacionais*; a de que o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal; e, a de que o problema educacional do Brasil não é a universalização do ensino, mas a *produtividade do trabalho escolar* (grifos nossos).

Essas teses encontram campo para proliferarem na política do Plano Decenal de Educação para Todos – governo Itamar Franco – e, posteriormente, no governo Fernando Henrique Cardoso, na emenda constitucional nº 14 (setembro de 1996), na LDB nº 9394/96, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), no Decreto nº 2.207/97, que normatiza a rede de ensino superior e no Decreto nº 2.208/97, que trata da educação profissional (SOUZA, 2002).

Introduzindo o conceito de necessidades básicas como eixo para a escolarização na rede pública, a serem atendidas pelos conteúdos mínimos para cada etapa da Educação Básica, tomando a construção da gestão democrática para a efetivação da educação de qualidade, através da participação da família e da comunidade nas escolas, essas medidas objetivaram incrementar investimentos e investidas privadas, especialmente através do apoio de empresas, sociedade civil, ONGs e das próprias comunidades escolares, redefinindo o papel dos sujeitos no processo e as responsabilidades pelo financiamento da educação pública.

Souza (2002, p. 116) avalia que,

embora tenha sido “esquecido” pelo Governo FHC, o Plano Decenal teve o mérito de *mobilizar tanto os setores da ótica do capital quanto os da ótica do trabalho em torno do debate educacional* travado no âmbito da aparelhagem estatal sob uma aura de democracia e de pluralidade, inaugurando, no campo educacional, *uma estratégia sutil de conformação das classes subalternas e de manutenção da hegemonia da classe dominante através de uma espécie de deturpação da participação popular na elaboração de políticas educacionais*. Dessa forma, *buscou-se promover o consentimento entre os organismos de representação dos interesses democráticos e populares*. [...] Outro mérito do processo de elaboração do Plano Decenal foi o de demonstrar para os setores mais otimistas e/ou voluntariosos do movimento sindical brasileiro que empresários do país inteiro estão fortemente articulados para uma intervenção mais incisiva na gestão das políticas educacionais, agora com mais disponibilidade para encaminhar as suas propostas priorizando a obtenção do consenso em vez da coação. Para isso, *o empresariado hoje não abre mão dos fóruns ampliados de discussão, embora isso não signifique a ampliação dos espaços do poder decisório* (grifos nossos).

Com a chegada de Lula à presidência da República, as aspirações em torno da constituição de um sistema de educação que tivesse como eixo central os princípios da Educação Popular e a valorização da escola pública se esvaiu logo no primeiro mandato. Se no campo econômico e político o governo Lula adotou, durante seus dois mandatos, um tom muito mais reformista do que revolucionário, como se esperava de um grupo de esquerda, no campo das políticas sociais isso não foi diferente. Lula deu continuidade a algumas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, adotando medidas conservadoras, assistencialistas e compensatórias como promotoras de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população.

Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade do governo que o precedeu, e mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava ao governo Lula re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção pelo segundo caminho impôs à Educação Básica a ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de se contrapor ao movimento de reformas iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizando-se por “[...] ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

O Programa Bolsa Família, Decreto n. 5.209/2004, foi, talvez, o maior representante dessa linha que marcou os oito anos do Lulismo: articulando aspectos

econômicos e sociais – mais precisamente educacionais – foi, e ainda continua sendo no governo Dilma, um forte programa de transferência de renda aos mais pobres dos pobres, “[...] uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Por outro lado, Oliveira (2009) avalia que três ações foram significativas nos governos Lula. Primeiro, a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visto que esse Fundo se constituiu no principal mecanismo de financiamento da Educação Básica, abarcando suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para quatorze anos, ampliando o anterior. As outras duas foram a defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação e o esforço para a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como tema a construção de um sistema nacional de educação articulado, mesmo que tais intentos não tenham logrado os resultados esperados.

Para Aguiar (2013), os governos Lula, ao remeterem-se às propostas educacionais da Constituição de 1988, acabaram por direcionar seu foco para a educação profissional, o que sugere que o governo petista também se submeteu à divisão internacional do trabalho, quebrando com a esperança de uma superação. A parceria e o incentivo desses governos com o “Sistema S” é uma exemplo claro dessa política, que “[...] se define em função do projeto modernizador de capitalismo dependente, é determinada pelo imperativo do ajuste fiscal e se situa ainda no âmbito da contrarreforma do estado de Bresser Pereira e FHC” (SOUSA JR., 2012, p. 11).

Sousa Jr. (2013, p.11), fundamentando-se em Frigotto (2010)¹³⁰, avalia que a virtude original dos governos Lula da Silva, sua origem operária, se perde na medida em que resolve não disputar

um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade e centrar-se num projeto desenvolvimentista tendo como foco o consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

¹³⁰ FRIGOTTO, G. **Balanço de uma década**. 2010. Mimeo.

A continuidade das políticas do governo do PT – iniciadas com Lula – no governo Dilma se deu especialmente em torno da aposta na educação profissional para a qualificação da mão de obra necessária ao projeto de reestruturação produtiva que continua em voga. A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um retrato expressivo da política desse governo, já que se destina à oferta de cursos profissionalizantes, no nível médio, para a classe trabalhadora.

Conforme Ciegliniski (2011, s.p.),

ao contrário do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que investiu exclusivamente na expansão da rede federal de escolas técnicas, o programa de Dilma inclui apoio às redes estaduais *e oferta de bolsas de estudo para alunos de escolas públicas em cursos profissionalizantes de instituições privadas*. Essa soma de ações prevê a oferta de 8 milhões de oportunidades na educação profissional até 2014 (grifos nossos).

É importante destacar a estreita relação que os programas e projetos educacionais do Estado têm estabelecido com programas de (re)distribuição de renda, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, tendo se consolidado com Lula e em continuação no governo Dilma. O próprio Bolsa Família é um exemplo dessa relação, antecessor do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM – 2008¹³¹), Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR – 1995¹³²), Plano Nacional de Qualificação (PNQ – 2003¹³³), PRONATEC (2011¹³⁴), dentre outros.

¹³¹ “Lançado em 2008, o Projovem Integrado surgiu da união de outros seis programas voltados para a juventude: o próprio Projovem (da Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República); Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Saberes da Terra e Escola de Fábrica (Ministério da Educação); Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego). Juntos, esses programas atenderam 683,7 mil jovens entre 2007 e 2008”. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/Juventude/guia-de-politicas-publicas-de-juventude/principais-programas-de-juventude/programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-projovem>. Acesso em: 28 de dez. de 2013.

¹³² “Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) foi instituído em 1995 como parte integrante do sistema nacional de emprego, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), gerido pelo Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) e composto de forma tripartite e paritária” (PIOLLI, 2004, p. 83).

¹³³ “[...] política pública de qualificação desenvolvida no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE promove gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, com vistas a contribuir para o aumento da *probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidade de trabalho e renda, inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações*” Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/pnq/>. Acesso em: 29 de dez. de 2013 (grifos nossos).

¹³⁴ “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica”. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em: 28 de dez. de 2013.

Cieglinski (2011) faz um alerta sobre o foco que os governos Lula e Dilma jogaram sobre o ensino técnico, no âmbito do Ensino Médio, lembrando que ele não é a panaceia para os problemas educacionais brasileiros, e que há nessas políticas de educação um *marketing* eleitoral, que trata a educação como se fosse o passaporte seguro para a empregabilidade dos que frequentam tais cursos. Alerta essa autora (2011, s.p.) que

o ensino médio amarga os piores índices de rendimento entre todas as etapas da Educação Básica. Atualmente, cerca de 8,3 milhões de alunos estão matriculados no segundo grau, cuja taxa de reprovação é de cerca de 12%, e a de abandono, cerca de 11%. As matrículas na educação profissional correspondem a 10% do total de estudantes do ensino médio, percentual considerado baixo em relação a outros países.

Diante do quadro apresentado sobre os caminhos e dimensões que as políticas públicas educacionais têm tomado nas últimas décadas e, principalmente, nesse início de século, avaliamos como necessário registrar a análise de Saviani (2013, p. 755) de que “a educação para além de se constituir em determinado tipo de direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. Portanto, ao pensarmos em uma educação formal para a classe trabalhadora frisamos, mais uma vez, a importância de ela se pautar nos princípios da Educação Popular, defendida neste trabalho como aquela em que o trabalhador se faz sujeito pela sua ação crítica e consciente, nos espaços que habita e transformando-os a partir dos princípios da justiça social, ao mesmo tempo em que se apodera dos conhecimentos construídos e armazenados pelo homem, historicamente.

Tal concepção afasta-se dos princípios pelos quais a escolarização da classe trabalhadora tem sido balizada ao longo da História, defende uma sociedade fundada na justiça social, por conceber que, como referendado pelo pensamento gramsciano, “onde está o projeto de sociedade, está o projeto de educação”.

5.3 O princípio educativo dos movimentos sociais e dos movimentos sindicais e a escolarização dos seus membros: mudança social ou conformação?

Como afirmamos anteriormente neste trabalho, ideologias e utopias compõem-se a partir das relações humanas concretas. As primeiras como visões de mundo manifestas nas ações e as segundas como desejos opostos a tal realidade.

Assim, ultrapassando as negativas que envolvem o termo utopia, tomamos o significado positivo, que o afasta do sentido da abstração genérica, idealista, congregando possibilidades de mudanças a serem engendradas numa realidade que se apresenta inadequada aos que a arquitetam. Por isso, a utopia pode engendrar sentidos tanto laterais, porque referentes a determinados grupos, quanto universais, quando alicerçados nos aspectos constitutivos da vida humana.

A utopia tem sido, portanto, como aponta Scherer-Warren (2005, p. 28),

[...] o ingrediente necessário que possibilita a indivíduos e movimentos sociais transcender as limitações da realidade presente, procurando e lutando por uma nova e melhor vida social. As utopias, para superar desigualdades político-social (*sic.*) e a discriminação, tornaram-se importantes forças políticas com a percepção que a desigualdade tem raízes sociais, isto é, que as condições sociais de vida são socialmente criadas.

Nesse sentido, ela encontra-se entremeada na realidade desses sujeitos de maneira potente, pois lhes propicia a capacidade de antecipar “o vir a ser”, “os possíveis”, para além do que está posto. A utopia é a pedagogia da esperança, diz Gentili (2008). É o desejo de realização de um mundo a partir de determinadas circunstâncias, sendo que sustenta, dessa forma, o desejo de transformação concreta da realidade. O utopista “[...] decompõe o real para recompô-lo segundo seu próprio nomos” (FORTUNATI, 2009)¹³⁵. Portanto, se não há utopias, não se arregimentam mudanças, pois elas criam “[...] espaço para o possível; contra qualquer aquiescência passiva ao estado presente” (CASIRRE, 1969¹³⁶ *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 1174). Não são, portanto, abstratas. Contudo, ao colocarem para a sociedade as perguntas que se arrastam historicamente, e ainda não respondidas – sobre saúde, educação, trabalho, terra, alimentação, meio ambiente – os movimentos sociais e sindicais interrogam as utopias ao mesmo tempo em que as realimentam com outros possíveis (ARROYO, 2003).

Essas considerações iniciais sobre a utopia têm por fim incitar reflexões sobre a função precípua desses movimentos: preparar seus membros, sujeitos capazes de romper com a unilateralidade burguesa prevalecente na sociedade (GRAMSCI, 2010).

¹³⁵ FORTUNATI, Vita (Universidade de Bolonha). Longe da quimera, perto do real. **Jornal da UNICAMP**. 1º a 14 de junho de 2009.

¹³⁶ CASSIER, E. *Saggio sull'uomo*. 1944. Armando: Roma, 1969, p. 133.

Na atualidade, os movimentos não podem se ocupar somente da formação dos seus intelectuais orgânicos¹³⁷, pois não basta que apenas um grupo esteja formado intelectual e politicamente, dado que as demandas postas pela sociedade exigem que todos os sujeitos estejam educados para a luta, conquista e afirmação dos seus direitos. Se em algum momento essa preparação se restringiu a um grupo dentro dos movimentos, hoje é preciso planejar e realizar a formação de todos os seus membros.

Essas colocações, em momento algum descaracterizam ou tendem para a exclusão ou extinção dos intelectuais orgânicos, no âmbito dos movimentos. Ao contrário, defendemos a ampliação da formação a todos os seus membros, que deve perpassar por todas as esferas da vida do sujeito, tecendo-se na confluência dos seus dias, todo o tempo, de todas as formas, constituindo-se como um processo simultâneo à própria vida.

Os movimentos sociais e sindicais são espaços legítimos de formação humana por congregarem os meios necessários à formação dos seus próprios membros. Eles têm a função de educar os sujeitos para alimentar suas próprias lutas. Se tratam de sujeitos dotados de capacidade técnica, combativa, organizativa, em campos diversos, criando condições favoráveis à expansão da própria classe, ao convencimento da legitimidade de suas demandas aos demais sujeitos da sociedade e à arregimentação desses outros sujeitos em prol do próprio movimento, juntamente com os intelectuais orgânicos. A virtualidade educativa dos movimentos nasce do próprio envolvimento dos seus sujeitos que “[...] vivem em torno do *que e como* estão sendo; conseqüentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo”, afirma Arroyo (2003, p. 36, grifos do autor).

Sobre possíveis controvérsias que podem se estabelecer em torno desses movimentos congregarem em si um princípio, uma matriz formadora, educativa, Arroyo (2003, p. 47) esclarece que eles repõem as questões clássicas da pedagogia e as utopias humanas, “eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos”. Não sem embargos,

os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter

¹³⁷ A função de um intelectual orgânico é, fundamentalmente, de dirigente, “[...] de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (GRAMSCI, 2010, p. 16), especialmente os que formam a elite dessa classe. Também, na ótica de Gramsci (2010, p. 16), “[...] os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”.

papel pedagógico, *formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operárias*. Em frentes diversas cumpriram papéis educativos próximos (ARROYO, 2003, p. 31, grifos nossos).

Colocamos em pauta, assim, o papel educador dos movimentos: educar para a luta, não aquela das causas próprias em si, mas a da “questão primeira”: a constituição de um sistema sociometabólico divergente do capital e suas formas, dado que,

no passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida, que mais tarde se demonstraram *reversíveis*), obtidos por meio de *organizações de defesa* do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares. *O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser assimilados pelo conjunto do sistema, e integrados a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de autoexpansão*. Hoje, ao contrário, *enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica a necessidade de desafiar o sistema do capital como tal*, pois em nossa própria época histórica, quando a autoexpansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida “crescendo fora dele”), o sistema do capital global *é obrigado* a frustrar todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais (MÉSZÁROS, 2011, p. 95, grifos do autor e nossos).

A aparente apologia ao “fim dos sonhos” nas reflexões acima não o é, na realidade. Trata-se de pensar a tarefa atual necessária aos movimentos de todas as vertentes como modo de empoderamento de suas capacidades e possibilidades de mudança. Trata-se de referendar seu papel formador não em torno de causas particularistas, desarticuladas, a partir das quais não se poderá empreender nenhum movimento de mudança significativa hoje, dado o estágio de desenvolvimento e complexificação do sistema do capital, mas em torno de um ideal primeiro a partir do qual todos os demais poderão se materializar: a aniquilação do sistema do capital substituindo-o pelo sistema sociometabólico do trabalho, como defende Mészáros (2011) e outros estudiosos do tema.

Fragmentados em torno de “questões únicas”, esses movimentos

[...] podem ser derrotados e marginalizados um a um, porque *não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social*. [...] O trabalho não é apenas integrável [...], mas – precisamente

como a única alternativa estrutural viável para o capital – pode proporcionar o quadro de referência estratégico abrangente no qual todos os movimentos emancipadores de “questão única” podem conseguir transformar em sucesso sua causa comum para a sobrevivência da humanidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifos nossos).

Nesse sentido, vale retomar a lembrança que os empecilhos – religiosos, ideológicos, políticos, culturais, etc. – que se interpuseram ao capital, na sua trajetória como sistema de organização social, foram, um a um, derrotados, estabelecendo sua dominância absoluta como sistema global de organização social (MÉSZÁROS, 2011).

Também para Scherer-Warren (2005, p. 59), os movimentos sociais e sindicais devem se organizar para além das suas demandas imediatas, pois “um projeto mais global de democratização da sociedade, para se concretizar, necessita da articulação das diferentes forças organizadas da sociedade civil e de representação através de partidos políticos”.

Ainda é preciso se ter a clareza de que, hoje,

as tentativas de derrubar um sistema reprodutivo social por meio da intervenção política, não importa em que níveis, nem conseguem arranhar a superfície do problema, quando *é a própria base sociometabólica do sistema do capital [...] que impõe o verdadeiro obstáculo para as transformações visadas* (MÉSZÁROS, 2011, p. 129, grifos nossos).

Em ritmo cada vez mais acelerado e competente, o capital vai apoderando-se das formas de luta, realizando ciclos longos de mais valia relativa, recrudescendo-se contra possíveis insurgências contra o seu sistema e “cooptando” sujeitos e movimentos.

O sucesso das armas ideológicas e materiais utilizados pelo sistema do capital para a manutenção e ascendência da sua lógica, bem como para a correção dos rumos que sustentam seu maquinário nos trilhos depende, na ótica de Mézáros (2011, p. 220), “[...] da capacidade ou incapacidade da classe trabalhadora de rearticular o movimento socialista como empreendimento verdadeiramente internacional”. O refreamento de tal movimento acontece quando este se fragmenta e se particulariza, uma vez que torna frágeis seus motes de lutas e subsumidos de um arcabouço potente o suficiente para alavancar as mudanças necessárias no sistema, visto que o alcance do sistema do capital é global e assim deve ser combatido.

Reafirma-se, assim, a importância de os movimentos sociais e sindicais formarem seus membros, habilitando-os a exercerem as funções culturais, organizativas, políticas e sociais para assegurar a hegemonia do movimento.

Mesmo localizados em tempos e espaços específicos e mantendo suas causas singulares, os movimentos locais ladeados pela “questão primeira” potencializariam suas ações e formariam seus intelectuais a partir desse princípio.

É preciso frisar que a “questão primeira”, que deve constituir-se em eixo dos movimentos, funde grandes questões, todas elas voltadas para uma “[...] mudança substantiva nas relações de desigualdade social estabelecidas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 223).

Movimentos sociais e sindicais genuínos, de resistência, comprometidos e compelidos pela necessária mudança social, têm a “questão primeira” como eixo, sustentáculo, base, princípio fundante e objetivo maior: a eliminação das forças de exploração humana pelo capital. Por isso lutam pela eliminação do sistema sociometabólico do capital, entendendo que a centralidade capital/trabalho não foi vencida, que a História não chegou ao fim e que é possível e urgente lutar pela mudança, e não por pequenas concessões arbitradas.

Mas é preciso lembrar que essa formação não se restringe ao ambiente dos movimentos. Ela está para além dele também nos demais espaços onde esses sujeitos vivem e circulam, e, principalmente, na escola, onde ela ocorre de maneira sistematizada, intencional, planejada. Aliás, a formação do sujeito, com a marca social do seu grupo, é registrada por Gramsci (2010) como função da escola, porquanto esta forma sujeitos com objetivos claros e definidos. Não se trata, é evidente, de uma formação conformada, mas de um processo formativo dialético, tensionado pelos vários interesses e conflitos que circundam os sujeitos em questão. Concordando que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2010, p. 19), reconhecemos, entretanto, que não cabe à educação formal gerar sujeitos para os movimentos, o que descaracterizaria os próprios movimentos como arregimentação concretizada pela realidade. Mas cabe aos movimentos sociais e sindicais educar os seus sujeitos, dentro ou fora de seus limites.

Vale lembrarmos que o que primeiramente denota os sujeitos dos movimentos é a sua própria condição de classe e não qualquer outro subterfúgio que possa ser usado para caracterizá-los: “sem-teto”, “sem-terra”, “atingidos por barragens”... Esses são, antes de tudo, trabalhadores que pertencem a esta classe específica, que agregam no seu interior conhecimentos, técnicas e sapiências próprias. Entretanto, quando perde o monopólio sobre esses conhecimentos, técnicas e sapiências, uma classe perde seu *corpus identitário*, podendo entrar em declínio. O monopólio sobre o *corpus identitário* é assegurado pela obstinada manutenção dos seus valores mais profundos e pela formação dos intelectuais do grupo. Se a

educação de uma classe é transportada ao labor de outra classe, a primeira corre sério risco de esfacelar seu *corpus identitário*.

Não obstante, pensar um curso de formação de professores do Campo e dos assentamentos de Reforma Agrária, dentro da lógica dos movimentos sociais e sindicais, pressuporia a continuidade da formação desses sujeitos, que não se restringiria ao que é peculiar, próprio dos movimentos. Ao contrário, se expandiria formando-os para a vida social através do domínio dos conhecimentos gerais e científicos que lhes permitam compreender, atuar e contribuir na solução de problemas sociais, políticos, culturais e específicos da produção e da organização da vida, onde estiverem (CASSIN; VALE, 2011). Visaria à formação omnilateral do educador, sujeito que se opõe à unilateralidade burguesa, e

[...] não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. [...] é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUZA JR., 2009, p.1).

Mas, se por um lado, a formação dos sujeitos, no âmbito dos próprios movimentos, é uma possibilidade desses virem a se tornar combativos, resistentes e opositores à forma de organização atual da sociedade, por outro, a formação institucionalizada escolarmente acrescenta a perspectiva dessa formação agregar conhecimentos específicos e universais, que estão para além da formação política.

5.4 Concepções e propostas dos movimentos sindicais e dos movimentos sociais em prol da Reforma Agrária para a educação dos trabalhadores nos anos 1990

5.4.1 Educação não-formal e formal no âmbito dos movimentos sindicais

Sato (2013) avalia que os movimentos de Educação Popular, amplamente estimulados pelo Estado, especialmente a partir dos anos 1950 – tais como a implantação da extensão rural, as campanhas do MEC de alfabetização, de educação rural, assim como as campanhas de saúde –, constituíram-se em base para a constituição da Educação Sindical. Posteriormente, já no final dessa década, quando o populismo enfrentou maiores

reivindicações trabalhistas, outros agentes, como a Igreja e partidos políticos, ocuparam, também, os espaços no campo da Educação Popular.

Nesse momento, ganhou força

[...] a concepção de que a educação popular deve girar em torno de problemas concretos e de que não deve escamotear seu conteúdo político, seja qual for a orientação. A igreja emerge, na época, como principal agente do Estado na disputa com partidos políticos no campo da educação popular. A CNBB cria o movimento de educação de base, que terá ramificações nos sindicatos, com especial vigor na sindicalização rural no Nordeste, visando competir com as ligas camponesas. Intensificam-se as projeções ideológicas, ficando em plano secundário a capacitação de quadros sindicais, principalmente no sentido de ganharem autonomia na condução de seus próprios programas educativos (SATO, 2013, p. 6).

Sato (2013) sublinha que esse foi um período rico em experiências educativas voltadas para as organizações populares, inclusive para a ação sindical, mesmo sob a tutela estatal, que acabava por interferir nessa formação dentro dos sindicatos, financiando determinados cursos e capacitações para os dirigentes sindicais e os seus sindicalizados.

Com a ditadura 1964-1985, essa formação ganhou um cunho ainda mais prescritivo no rol dos sindicatos presididos pelos representantes do Estado, mas por outro ganhou outras formas de educação através dos ensinamentos das greves de 1978 e 1979, que também despertaram nos movimentos sindicais a preocupação com a formação dos seus quadros, como se pode aferir por meio das resoluções do III Congresso de Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, em 1978, que incluiu entre suas resoluções

[...] a promoção de “cursos permanentes de capacitação sindical, visando a preparação dos quadros necessários à formação das comissões de empresas”. [...]. No entanto, apesar de avanços, a educação sindical ainda não constitui, hoje, uma atividade prioritária para uma parcela significativa do movimento sindical brasileiro (SATO, 2013, p. 6).

Por muito tempo, os movimentos sindicais preocuparam-se com a Educação Sindical de seus membros, deixando para outros segmentos a bandeira da educação escolarizada para a classe trabalhadora. E, mesmo voltados para a formação sindical, Sato (2013, p. 7) avalia que os programas de educação dos movimentos sindicais marcaram atrasos em relação ao corpo político, econômico e social que se constituía no Brasil, trazendo como consequência:

a) a deficiência [que] reflete-se nas próprias direções sindicais. Embora estejam cada vez mais preparadas para disputar eleições, ou seja, buscar representatividade, legitimar-se pelo voto, *de modo geral enfrentam dificuldades no exercício dos cargos*. A fim de conduzir com eficácia uma estratégia, uma negociação com o patronato, exige-se mais que representatividade, intuição e combatividade. A falta de capacitação para o exercício dos cargos de direção pode conduzir a fracassos desnecessários assim como à delegação de responsabilidades indevidas a assessores ou à burocracia sindical. b) *A falta de informação ainda é grande entre as lideranças*, seja ao nível de política econômica, seja ao nível dos direitos trabalhistas ou mesmo da estrutura sindical. A experiência mostra que muitos diretores desconhecem até os estatutos do próprio sindicato. Nas bases, a desinformação também é grave. Os trabalhadores desconhecem como são eleitos os diretores de federações e confederações, o que é um importante fator de perpetuação de quadros dirigentes. c) Na maioria dos casos, *a burocracia sindical é despreparada*, criando dificuldades de toda ordem, como por exemplo, para fazer a contabilidade, redigir atas, abordar a máquina do Ministério do Trabalho, etc. d) A própria organização sindical, para que evolua, pressupõe uma *preparação de quadros capazes de apoiá-la*. É o caso, por exemplo, das comissões de empresa, reivindicação que vai ganhando força nos últimos anos. Para que tais comissões não se desagreguem, impõe-se a existência de quadros intermediários em condições de reproduzirem a política sindical nos locais de trabalho. e) *A ausência de atividades permanentes de educação sindical* compromete o nível de participação das bases, impedindo dessa forma que avance a democracia sindical. f) Finalmente, *o vazio do nosso sindicalismo em matéria de formação de quadros, reforça a atuação das entidades de fora do movimento que buscam preenchê-lo* (grifos nossos).

Esta avaliação do autor aponta para dois pontos que consideramos chave para o entendimento da formação dos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais. Primeiro, sob tutela do Estado, a formação dos sujeitos dos MSd ficou atrelada, muitas vezes, às determinações legalistas que imprimiam conservadorismo e passividade a tal formação. Por outro lado, o fato de a formação dos sujeitos desses movimentos ficar restrita ao âmbito dos sindicatos impediu que se avançasse para além dos contornos das entidades de luta e adentrasse a escolarização formal, em busca de outros conhecimentos técnicos e científicos que colaborassem nessa formação. Isso só é possível através da escola formal. Esse deve ter sido o entendimento dos movimentos sociais quando, em 1997, pactuaram a criação do PRONERA.

Por outro lado, a presença dos sujeitos dos movimentos sociais e sindicais nos espaços de escolarização formal pode incidir sobre os demais sujeitos presentes nesses espaços e que não pertencem a tais movimentos, propagando ideias e ideais, ampliando o debate sobre questões que envolvem os direitos e as lutas em prol da classe que vive do

trabalho e da própria (re)construção da sociedade organizada pelo sistema do trabalho, em detrimento do sistema do capital.

Para entendermos melhor esse processo, remetemo-nos, uma vez mais, à década de 1990, em meio aos processos de internacionalização do capital, para sublinhar como se organizava a formação dos sujeitos, nas duas centrais que protagonizaram e mantiveram seu campo de domínio e de confronto dentro dos movimentos sindicais: a CUT (por ter se constituído na maior central sindical, na década de criação do PRONERA) e a Força Sindical (central que manteve e mantém, ainda hoje, uma articulação e forte ascendência sobre uma parte expressiva dos trabalhadores do Brasil e suas ações, influenciando diretamente a vida dos seus membros e indiretamente as ações da própria CUT). Cada uma dessas centrais sustentava um projeto social diferenciado e com apoios demarcados no campo das disputas sociais.

Como já salientamos, os movimentos sociais adentraram os anos 1990 sustentando a contradição de posicionar-se entre a reivindicação/contestação ou a proposição/parceria com o setor privado e o próprio Estado. De um lado, encontrava-se a Força Sindical, entidade composta de trabalhadores em parceria com o empresariado, e do outro a CUT, titubeando no seu papel, enquanto movimento sindical de trabalhadores, entre a reivindicação e a proposição – tendência em franca expansão no interior da classe trabalhadora preocupada, diante da incerteza do mercado, em manter seu emprego e salário.

Reportamo-nos, assim, às linhas gerais dos projetos para a educação dos trabalhadores dessas centrais, objetivando demarcar as concepções de educação não-formal e formal dos trabalhadores, em voga a partir da década de 1990, enquanto subsídios para apreendermos os sentidos e os objetivos que levaram os movimentos sociais e sindicais, junto com as universidades brasileiras e outros sujeitos sociais, a unirem-se em torno de um Programa de escolarização dos seus membros.

5.1.1.1 A CUT e a formação dos trabalhadores

As fases de transição pelas quais as orientações e práticas da CUT foram se constituindo, da sua criação em 1983 até o início do século XXI – ação sindical combativa e de confronto; fase de transição; e sindicalismo propositivo e negociador (TUMOLO, 1997) – incidiram sobremaneira sobre a política de formação dessa Central.

Na década de 1990, ela sustentou suas ações e propositivas em uma análise economista do marxismo, entendendo, por um lado, o Estado como aparato da burguesia para a manutenção das relações sociais de produção e reprodução do capital e, contraditoriamente, defendendo a não privatização das empresas estatais, isto é, confundindo a Sociedade Civil com as relações de produção e entendendo o Estado restrito à Sociedade Política. Assim, rejeitava “[...] a consideração de que é a sociedade civil que define e estabelece a organização e os objetivos do Estado de acordo com a correlação de forças dos diferentes sujeitos políticos coletivos organizados em seu interior” (SOUZA, 2002, p. 174).

Esses preceitos podem ser identificados nas ações e posicionamentos da CUT nos anos 1990, bem como nos documentos da Central, especialmente aqueles produzidos por ocasião dos seus Congressos (CONCUT). Neles fica clara a concepção unilateral de Estado defendida pela Central, o Estado como “comitê da burguesia” (Sociedade Política), e não “[...] enquanto um conjunto de atividades práticas e teóricas com o qual as classes dominantes justificam e mantêm seu domínio, respaldadas no consentimento das classes subalternas, obtido através da hegemonia” (Sociedade Civil e Sociedade Política) (SOUZA, 2002, p. 178).

Essa visão reducionista de Estado, pela CUT, impediu-a de incorporar ao seu discurso e prática o conceito de hegemonia, fato entendido por Souza (2002) como estratégia de reprodução da força de trabalho ou de valorização do capital por essa Central.

No que tange especialmente às políticas públicas para a educação, na visão de Souza (2002, p. 195), a CUT foi praticamente omissa em relação à educação da classe trabalhadora, limitando-se a

[...] reivindicar a ampliação do direito à educação, assim como à saúde, habitação, previdência social. Mesmo quando reivindica educação infantil – educação de 0 a 6 anos – o faz em caráter de assistência à mulher trabalhadora e não enquanto atendimento educacional, pois entende [apenas] que a ausência de creches adequadas e em número suficiente não permite condições de trabalho para as mães.

Ainda na visão deste autor (2002, p.194-195), durante os anos 1990, a CUT também enfrentou dificuldades em superar a sua intervenção pouco propositiva do ponto de vista de uma racionalidade própria da classe trabalhadora, tanto pela concentração do conhecimento longe das bases dos movimentos sindicais, bem como pela

[...] dificuldade de reconhecer nas suas propostas concretas os vínculos da educação com o “mundo do trabalho” e sua relação com o desenvolvimento

econômico, contribuindo para que a questão da educação profissional seja tratada muitas vezes como uma questão paralela à educação escolar, confluindo com a ótica do capital.

Nessa década, a Central também denunciava a elitização da educação no Brasil para a manutenção do sistema do capital, e defendia uma escola pública unitária e gratuita, com uma educação de caráter politécnico, visando a uma formação do homem omnilateral sem, contudo, fazer a defesa de uma escola libertária (SOUZA, 2002). No que tange ao Ensino Superior, a CUT limitava-se à defesa da ampliação de verbas, assim como para outras etapas e níveis de escolarização.

Para Souza (2002), desde sua criação, o posicionamento da CUT em relação à educação escolarizada da classe trabalhadora foi marcado pela contradição reivindicação *versus* proposição, sem apresentar propostas concretas confluindo, por vezes, com o posicionamento do empresariado na defesa da formação de “um novo trabalhador”, mais preocupada com a questão da empregabilidade, por meio da qualificação da força de trabalho. Mesmo fazendo a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, não consubstanciou tais elementos em suas pautas e práticas enquanto movimento sindical.

Esses posicionamentos da CUT em relação à defesa da escola pública e, principalmente da escolarização dos trabalhadores sublinhados por Souza (2002), são referendados por Boito Jr. (1996, p. 11) ao analisar a proposta de política educacional da CUT, “Rumo à construção de um projeto educacional para o país”, lançada pela sua Executiva Nacional, em ato público em Brasília, no ano de 1996:

nesse documento, a CUT estabelece seu diagnóstico e os objetivos de sua Campanha Nacional em Defesa da Educação. Não defende o ensino público e gratuito como a solução para a educação brasileira. Pelo contrário, *estabelece que a rede privada de ensino integra, e deve continuar integrando, o “sistema nacional de educação”*. Ou seja, assume como seus os objetivos da política neoliberal para o ensino. Se é verdade que a correlação de forças não permite, numa conjuntura defensiva, lutar pela estatização das escolas particulares, o sindicalismo não está impedido, por causa disso, de denunciar a rede privada e propor objetivos intermediários na luta pela universalização do ensino público. Mas não é isso o que faz o documento da CUT. Esse documento não denuncia as práticas mercantilistas, a má qualidade e a natureza elitista do ensino privado. Não estabelece sequer a necessidade de o governo controlar as mensalidades escolares reajustadas, ilegalmente, ao bel-prazer pelos cartéis das empresas do setor educacional – os sindicatos estaduais das escolas particulares (grifos nossos).

À CUT não interessava a construção de um projeto de Escola Popular para a formação dos trabalhadores, com vista não à empregabilidade desses, mas à continuidade ou complementação da sua educação.

No que diz respeito à educação não-formal dos trabalhadores filiados à CUT, Martins (2012, p. 161) desenvolveu uma pesquisa sobre as práxis sindical-educativas em cinco sindicatos da região metropolitana de Campinas, que “[...] se localizavam no espectro político ideológico da CUT para a esquerda”, e identificou três convergências nessas práticas que nos parecem elucidativas dos encaminhamentos que essa parcela representativa da Central vem dando à formação política dos seus membros. Em alguns pontos, tais práxis afastam-se da postura da CUT perante à educação formal, em outros aproximam-se significativamente.

A primeira delas refere-se à concepção de educação como processo amplo e inerente à atividade sindical, que resulta em diferentes aprendizados. Assim,

as ações propriamente sindicais parecem ser desenvolvidas não apenas com finalidades próprias da categoria, visando à conquista de reajuste salarial e outras melhores condições de trabalho, por exemplo, mas *com finalidades educativas, podendo ser consideradas como atividades sindicais-educativas* (MARTINS, 2012, p. 163, grifos nossos).

A segunda convergência identificada por Martins (2012, p. 163) é que a identidade de classe está sendo combinada com outras (como a de gênero), tornando-as princípios orientadores para a ação sindical-educativa, inclusive em sindicatos mais “classistas”, o que, todavia, segundo os sujeitos entrevistados pelo autor, não desloca a questão de classe da centralidade das lutas e discussões do movimento.

Por fim, a terceira convergência entre os cinco sindicatos pesquisados é a relevância dos aspectos subjetivos-superestruturais, com ênfase nas questões da cultura e do lazer (relações micro-sociais e culturais), como tática de aproximação e diálogo com base nas categorias, o que para os mesmos são, também, práticas educativas.

Porém Martins (2012) também identificou muitas particularidades e dissensões que distanciavam esses sindicatos sob vários pontos de vista, sobretudo o político-ideológico expresso no conceito de cidadania, das quais destacam-se três.

O primeiro e mais contundente dissenso era postulado em torno da palavra “cidadania” que, para uns, estava para além da questão corporativa, já que remetia à mudança

da sociedade como um todo, enquanto que para outros esse termo foi criticado por subsumir a contradição de classe. O segundo dissenso girava em torno do legado gramsciano: Gramsci, na perspectiva dos entrevistados, ora corroborava “[...] ações que podem ser caracterizadas como de aliança de classe (leia-se: de conformação à ordem), ora [...] é referência para a luta de classe, revelando compreensões diferentes do seu legado teórico-metodológico, ideológico-político e educacional” (MARTINS, 2012, p. 164).

Contudo, conclui Martins (2012, p. 165),

Gramsci foi e continua sendo uma referência nos cursos de formação oferecidos pelo movimento sindical cutista e dos que se articulam pela categoria de classe, mas seu legado teórico e político subsidia propostas de formação bastante divergentes entre si, muitas das quais, inclusive, contraditórias ao projeto educativo formulado por Gramsci, que eminentemente é revolucionário e socialista (grifos nossos).

“Paulo Freire e o método de formação que é o próprio da Educação Popular [...]” é a terceira divergência observada por Martins (2012, p. 165), sendo apontado “[...] ora como orientador dos processos de formação, ora como referência pedagógica a ser criticada e superada”. Ressaltamos uma das críticas presentes no texto: “não dá para aceitar que deve haver espaços para trocas entre diferentes visões de mundo. O princípio da contradição de classe informa que há visões de mundo irreconciliáveis!” (MARTINS, 2012, p. 165).

Em suas conclusões, Martins (2012, p. 167) chama a atenção para três conclusões centrais da pesquisa realizada: o significado que o conceito de cidadania está assumindo junto aos sindicatos cutistas, especialmente a partir do “novo sindicalismo”, de orientação propositiva e que se adapta à ordem vigente, cujos programas de educação trabalham a cidadania no sentido da conformação aos limites da democracia burguesa, o que bane, definitivamente, a luta pela mudança estrutural da sociedade, mesmo sustentando-se nas teorias de Freire e de Gramsci.

A segunda conclusão ressalta a “contaminação” da práxis dos sindicatos pelas “novas identidades” que, na opinião do autor (2012, p. 167), não devem ser descartadas dos planos sindical-educativos, por terem “[...] muito apelo aos corações e mentes de indivíduos e grupos sociais, sobretudo aos da juventude [...]”, devendo os sindicatos saber “[...] utilizar essas bandeiras no processo de mobilização social e educação anticapitalista”.

Por fim, Martins (2012, p. 167) destaca as colaborações que estudos sobre os processos educativos podem oferecer para a análise da ação sindical, identificando o tipo de

sindicalismo desenvolvido pelos sindicatos. Ou seja, como os sindicatos educam seus sujeitos diz muito de qual sindicalismo está em voga na orientação e defesa desses trabalhadores.

5.1.1.2 A Força Sindical e a formação dos trabalhadores

As propostas da Força Sindical – parcela do movimento sindical que compõe com o empresariado e o governo um bloco de parceria para, em tese, defender os interesses da classe que vive do trabalho – para as políticas sociais, de modo geral, assentam-se em princípios aproximados pela questão do financiamento, controle e avaliação dessas políticas, tendo como meta prioritária a racionalização da utilização de verbas (SOUZA, 2002).

Defendendo um projeto de aliança voluntária entre ciência, capital e trabalho como meio para se alcançar o bem-estar individual e coletivo, a Força Sindical, desde a sua criação, manteve um vínculo estreito com as ideias e as práticas neoliberais, negligenciando as políticas sociais enquanto tarefa do Estado. E,

em relação ao avanço tecnológico que tem proporcionado a reestruturação produtiva, a Força Sindical defende a necessidade de um esforço para que uma parcela bem maior do setor produtivo – e não necessariamente todo o setor – alcance os estágios superiores do processo de capacitação tecnológica. Para isso propõe a garantia de: 1) aptidão para acompanhar o processo técnico e incorporar as inovações de produtos e processos; 2) domínio adequado da engenharia básica e de produto, de tal sorte a permitir a absorção efetiva e o aperfeiçoamento de tecnologias importadas; e 3) capacidade para elaborar novos processos e produtos (FORÇA SINDICAL, 1993¹³⁸ apud SOUZA, 2002, p. 203, grifos nossos).

No discurso da Força está registrado seu posicionamento enquanto “representante” de um segmento da classe trabalhadora, em favor do aumento da produtividade do trabalhador, na ação e na elaboração do trabalho, não enquanto sujeitos, mas sim enquanto produtores de trabalho, sob a falsa ideia de que com isso exerceriam o controle sobre o processo produtivo, a cidadania seria fortalecida e a democracia consolidada. Para isso, o trabalhador deveria se instruir, se capacitar para ocupar os “novos espaços” produzidos pela reestruturação produtiva, o que o libertaria da condição de mando e submissão à qual vinha sendo submetido desde o Período Colonial.

¹³⁸ FORÇA SINDICAL. **Um projeto para o Brasil**: a proposta da Força Sindical. São Paulo: Geração Editorial, 1993.

Defendendo uma estreita parceria entre capital e trabalho, que resultaria na comunhão de objetivos comuns que chegariam à qualidade e à produtividade da indústria brasileira, a educação escolarizada iria assumir, no âmbito das propostas dessa Central, características pragmáticas e de formação técnica específica para o trabalho consonantes com as propostas do empresariado para a escolarização da classe trabalhadora, sendo uma de suas propostas

[...] coordenar os esforços das empresas, do Estado, das universidades e demais instituições de ensino, de forma a atacar de modo articulado os vários níveis do “déficit educacional”, do ensino fundamental ao universitário, passando pelo ensino secundário e profissionalizante (FORÇA SINDICAL, 1993¹³⁹ *apud* SOUZA, 2002, p. 204).

Defendendo a escolarização como preparação para o trabalho, a iniciar-se na Educação Básica, a Força Sindical apoia o projeto neoliberal de qualificação e formação para atender às demandas postas pelo “novo modo de produção” em voga, determinado e determinante da conjuntura econômica e social.

Souza avalia (2002, p. 204) que

[...] o *Projeto para o Brasil* da Força Sindical parte do pressuposto de um conjunto de diretrizes sócio-econômico-culturais destinadas a efetivar a associação dependente do país ao mercado internacional globalizado de modo que a política de formação e qualificação da força de trabalho seja vista, basicamente, como ampla reforma do campo educacional com o objetivo de *transformar a escola em um espaço privilegiado de conformação técnica e ético-política de uma força de trabalho capaz de adaptar ou simplesmente operar produtivamente as tecnologias transferidas dos países desenvolvidos*. Além disso, pretende *transformar a escola num espaço privilegiado de construção de uma nova cultura regida pela “mão invisível do mercado”*, ou seja, fazer do livre-mercado o instrumento de regulação do trabalho e da sociedade (grifos do autor e nossos).

A convergência dos princípios da Força Sindical para a escolarização dos trabalhadores segue a mesma tendência dessa Central de pactuar com o bloco hegemônico na construção de uma sociedade dependente e a serviço do sistema do capital, e distingue as políticas educacionais em dois momentos: um de caráter transitório e outro de caráter permanente.

As políticas de caráter transitório consistem numa ação assistencial que funciona enquanto suporte do processo de capacitação de mão-de-obra,

¹³⁹ Idem, *ibidem*.

criando condições para o progresso individual, sem ajuda do Estado. Já as políticas educacionais de caráter permanente consistem em ações no âmbito da educação escolar com vistas na universalização do ensino fundamental e diminuição da repetência, para dessa forma criar condições de aumento da produtividade e da melhoria da distribuição de renda (SOUZA, 2002, p. 205).

Sempre voltada para a garantia da mão de obra que o mercado necessita para manter o ritmo de produção e acumulação, essa Central posiciona-se a favor de uma formação puramente técnica e especializada, em total coerência com seus princípios fundantes, sem nenhuma relação com o caráter de luta, contestação, reivindicação e proposição, enquanto elemento do movimento sindical de trabalhadores.

[...] sem fazer nenhuma crítica ao processo de reestruturação das forças produtivas, a Força Sindical busca *conformar a classe trabalhadora através de uma adaptação do operariado às novas exigências do mercado*, formulando novas propostas para a educação dessa classe de acordo com a perspectiva de garantia das condições de empregabilidade da força de trabalho (SOUZA, 2002, p. 206, grifo nosso).

Apoiando claramente um projeto de Educação Básica e de Educação Profissional que atenda às modalidades de produção decorrentes do processo de inovação tecnológica, e de suas consequências (reestruturação produtiva, flexibilização das leis do trabalho, terceirização etc.), a Força Sindical defende que, nesse contexto, “o trabalhador deixa de ser visto como um simples componente de custo e passa a ser visto mais como um recurso, uma fonte de conhecimento para o aperfeiçoamento do processo produtivo” (FORÇA SINDICAL, 1993¹⁴⁰ *apud* SOUZA 2002, p. 206).

Defendendo uma formação complexa e com conhecimentos significativos e abrangentes em detrimento de uma qualificação unidimensional, e que atenda à sofisticação e à complexidade dos processos de gestão e produção e um Ensino Médio profissionalizante, o projeto da Força Sindical para a educação dos trabalhadores separa o ato de pensar e executar, mesmo que, nos seus documentos esteja presente o discurso da unidade teoria e prática.

Os posicionamentos dessa Central vão de encontro às políticas públicas para a escolarização dos trabalhadores dos governos Lula e Dilma que, como já registramos neste trabalho, voltam-se para a formação técnica e aligeirada de mão de obra, para o mercado de trabalho, elevando a empregabilidade, a produção e o consumo.

¹⁴⁰ Idem, *ibidem*.

Analisando as ações da CUT e da Força Sindical, no que diz respeito à escolarização da classe trabalhadora, nos anos 1990, Souza (2002, p. 209-210) conclui que essas Centrais têm reproduzido propostas do sindicalismo europeu e,

justamente por não dar conta dessa especificidade [a brasileira], e por não apresentar uma concepção e uma política próprias de educação para a classe trabalhadora no Brasil, nosso movimento sindical vem perdendo espaço na disputa entre capital e trabalho no âmbito do Estado, passando a agir de acordo com a pauta ditada pelo bloco no poder (grifos nossos).

Essa análise de Souza (2002), no entanto, se parcializa pela não consideração do papel dessas Centrais no campo de disputas do final do século XX e início do XXI. A CUT, que nasceu apoiada no “novo”¹⁴¹ sindicalismo, apresentou-se, desde a sua criação, em 1983, como parcela titubeante do movimento sindical, e em meio ao combate das forças conservadoras contra as mudanças exigidas pela classe que vive do trabalho, pouco avançou enquanto Central de representação dos direitos dessa classe. Do mesmo modo, Souza (2002) parece negar o veio político, social e econômico que originou a Força Sindical.

Dessa forma, não poderiam tais Centrais defender um projeto para a educação formal da classe que vive do trabalho que pudesse avançar para além do que apresentam. O Movimento Sindical brasileiro vive os efeitos do dismantelamento das lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores, que é histórico, mas que ganhou força com a fase de acumulação flexível do trabalho.

A tônica que tem sustentado tais Centrais (uma com mais veemência do que a outra) está atrelada ao funcionalismo do emprego, à capacidade potencial de assegurar a empregabilidade do trabalhador que, para além da própria condição de vida deste, também alimenta o mercado de produção e circulação/consumo de mercadores, do qual vive o sistema do capital.

Nesse sentido, garantir o emprego é o mínimo necessário dos direitos que os trabalhadores precisam para sobreviverem e sustentarem-se como força de trabalho e massa de consumo. Portanto, é preciso que a educação, especialmente a formal, esteja atrelada à

¹⁴¹ O adjetivo “novo” vem sendo utilizado, historicamente, por diversos segmentos, movimentos, grupos e blocos, não no seu sentido etimológico de originalidade, mas sim como uma negação do que, até então se apresentava, mesmo que, muitos deles, mantenham uma parcela de positividade do fato ou objeto negado muito maior do que propugnam. Assim, muitas vezes, o que se diz “novo” não traz a “[...] negação como um momento de ligação, como um momento de desenvolvimento, que conserva o positivo!” (LÊNIN, 1916 *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 280), mas como uma reprodução do positivo, de maneira transfigurada.

formação profissionalizante, adequando o País e os trabalhadores à competitividade internacional (PIOLLI, 2004).

A escolarização dos trabalhadores com forma e conteúdo definidos *a priori* pelo próprio sistema do capital é estratégica e indispensável à atual reestruturação produtiva, como conclui Piolli (2004, p. 7) ao analisar os discursos emitidos pelas centrais sindicais¹⁴² como respostas às demandas postas ao mundo do trabalho:

no momento atual [início do século XXI], parte do discurso sindical em torno de uma política educacional provém do processo de acumulação e reestruturação do capitalismo contemporâneo, que contempla a implantação de novos métodos de produção e de reorganização do trabalho. Ou seja, *os imperativos da reestruturação capitalista também colonizam o âmbito das organizações sindicais, através dos princípios legitimadores que envolvem a participação na política pública de emprego*. Vale dizer que a nova configuração do capital e os processos participativos no âmbito da “nova institucionalidade” (campo de negociação) que envolvem esta política pública de emprego parecem, também, testar a capacidade de resiliência do movimento sindical. E este movimento, como uma saída para sua crise, pactua ou adota o consenso introduzindo o pacote de conceitos em sua agenda, visando sua legitimação e perpetuação enquanto representante do conjunto dos trabalhadores (grifos nossos).

Souza (2002, p. 210-211), ainda sem considerar os fundamentos sobre os quais se assentam essas Centrais, a partir dos anos finais do século XX, avalia que as propostas educacionais da CUT e da Força não atendem

[...] efetivamente aos interesses históricos dos trabalhadores brasileiros na luta pela superação da alienação do trabalho no contexto dos anos 90. Por um lado, a parcela centralizada pela CUT, nos anos 90, ainda não apresenta clareza no reconhecimento do papel da educação enquanto fator de desenvolvimento econômico, na medida em que tem priorizado apenas seu papel político de construção da cidadania. Por outro lado, a outra parcela centralizada pela Força Sindical, mais pragmática e imediatista, não tem considerado o papel da educação como fator de emancipação humana e de construção da cidadania. Para esta parcela do movimento sindical, a cidadania é consequência do aumento da produtividade e da competitividade do trabalho decorrentes dos processos educativos. O próprio mercado produtivo e competitivo, em patamar de elevado desenvolvimento científico e tecnológico, é o que garante a vida cidadã, já que estabelece novos padrões de sociabilidade.

¹⁴² Nessa pesquisa, Piolli (2004) analisou os discursos da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), CUT e Força Sindical (FS).

Coerentes com suas trajetórias históricas, CUT e Força Sindical mantêm uma política de educação formal e não-formal bem definida para os trabalhadores e afinada com as orientações demandadas pelo Estado. E foram essas concepções que os movimentos sindicais levaram para a mesa do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, que veio originar, em 1998, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

5.5 Educação e formação escolar na Reforma Agrária

Os movimentos de luta pela Reforma Agrária, assim como os movimentos sociais, trazem inscritos nas suas formas de luta e resistência um princípio educativo que lhes é intrínseco. As reuniões, palestras, seminários, assembleias, dentre outras atividades, não desvinculam processo de luta e formação. Também, após assentados, os sujeitos continuam a se educar pelo processo vivido nos assentamentos, que continua a ser de luta pela sobrevivência na terra.

Tomando particularmente a experiência do MST, Arroyo (2004, p. 11) considera-

[...] educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos.

Em estudos realizados em assentamentos em Itapeva, no sudoeste do estado de São Paulo, Silva (2004, p. 79) identificou que,

embora a educação desenvolvida na área V durante o período de ocupação não tenha ocorrido nos moldes de uma educação formal, escolar, sistematizada, institucionalizada, não quer dizer que a educação deixou de acontecer. *O acampamento imprimia uma rotina disciplinadora*, em que os acampados, para resistir às investidas repressivas dos jagunços, necessitavam discutir, refletir possibilidades de manutenção do próprio acampamento. Sem contar a árdua luta pela sobrevivência no interior do acampamento, que exigia a organização de grupos ou coletivos permanentes. *O envolvimento de cada camponês na organização de um acampamento é diferenciado, possibilitando, assim, aprendizado igualmente diferenciado* (grifos nossos).

A educação formal (escolarizada) faz parte da perspectiva de melhores condições de vida dos assentados desde a fase de acampamento, e se estabelece por processos quase sempre conflituosos em torno do direito à educação e as ações efetivas do Estado. Além disso, em geral, quando se consegue o acesso à escola, esse ambiente está, muitas vezes, permeado de práticas discriminatórias, expulsando os sujeitos dos movimentos, avalia Silva (2004).

Por outro lado, Caldart (2004, p. 221-222), ao analisar especificamente o MST, conclui que não é possível compreender o sentido da educação no e do Movimento, fixando o olhar apenas na escola:

somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação, e que a escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade (grifos da autora).

Em geral, no que tange ao processo de escolarização dos sujeitos de assentamentos de Reforma Agrária, a presença do Estado através da oferta da educação escolar ainda é incipiente dentro dos próprios assentamentos, tendo a população que deslocar-se para escolas próximas para estudar, ou criar mecanismos próprios, não reconhecidos pelo Estado para, por exemplo, alfabetizar seus jovens e adultos (SILVA, 2004). Por isso, quando ocupam a terra, os sujeitos procuram viabilizar a escolarização de seus filhos por meio de trabalho voluntário, por meio de práticas educativas não-formais, em espaços improvisados, até que consigam organizar uma escola no assentamento ou, se não, matriculá-los em escolas próximas utilizando o transporte escolar.

Para Caldart (2004), é importante o acesso dos assentados à educação formal; e ocupar a escola é, em sentido literal, um processo que os sujeitos dos movimentos vão desenvolvendo junto da própria luta. Tem, portanto, um início, mas não um fim, e nem se dá de maneira linear e ao mesmo tempo para todos os assentamentos.

As primeiras iniciativas educacionais nas ocupações e acampamentos estão registradas, segundo Caldart (2004), no começo da década de 1980, enquanto as primeiras atividades educacionais foram realizadas no acampamento de Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, no final de 1980. Aliás, sublinha Caldart (2004, p. 239) que, “[...] à medida que a discussão sobre escola começou com mais força nos acampamentos, na prática, isto

quer dizer que, em alguns casos, o Movimento acabou resolvendo antes o problema da escola do que da terra”.

No entanto, essa não foi uma conquista fácil e consensual;

as famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para os acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar não era geralmente suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar é a única solução!* A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Às vezes esse se transformava, então, no momento da ocupação literal: se a legislação tardasse muito, secretarias de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferência de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, as professoras e as crianças, repetindo a cada ação o círculo da história que lhes permitiu assumir esta condição de sujeitos: *somos Sem Terra sim senhores e exigimos escolas para nossos filhos!* (CALDART, 2004, p. 240-241, grifos da autora).

Outra evidência da importância da escolarização para os que lutam pela Reforma Agrária é a existência de um Setor de Educação, no âmbito do MST, cuja luta é o acesso e permanência dos acampados e assentados não apenas à Educação Básica, mas também ao Ensino Superior. “O Setor de Educação do MST tem sua centralidade de atuação na escola, e a referência construída na sociedade em relação a esse campo também está centrada nela” (CALDART, 2004, p. 223).

A realização de encontros nacionais, como o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos, Concursos de Produções Artístico-Culturais do MST, Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo também sublinham o espaço da educação escolarizada para esses movimentos.

Entretanto, algumas pesquisas revelam que, quando ganham o espaço escolar, os assentados passam a desenvolver práticas que não se apoiam nos princípios do próprio Movimento. Abandonam os traços da luta pela reivindicação dos direitos e adotam práticas voluntárias, beneficentes e de parceria, como Silva (2004) identificou na Escola Engenheiro Maia, no município de Itaberá, que recebeu os alunos do assentamento Itapeva. Assim que conseguiram abafar o preconceito que sofreram no acesso e a “escola passou a ser deles”, os alunos do assentamento passaram a pedir doações a comerciantes, fazer rifas, bingos, festas

para angariar fundos para investimento na parte física da escola. “[...] as ações propositivas parecem substituir o que seria, em tese, o papel do Estado, como instituição pública” (SILVA, 2014, p. 84). É como se a “pedagogia escolar” conseguisse suplantiar a “pedagogia dos movimentos”.

Além do preconceito, outro enfrentamento que os acampados e assentados têm que encarar é o do distanciamento da escola com as suas realidades, pois “[...] a gente fala do campo porque no campo a educação já existe, mas ela não é do campo”, avaliou uma assentada, na pesquisa de Silva (2004).

Diante dessas perspectivas e constituições educativas e escolares, os movimentos do Campo e da Reforma Agrária instituem, historicamente, marcas na luta pela efetivação do direito à escolarização, além de outras formas de educação. Nesse cenário, efetiva-se a criação do PRONERA, programa que no seu nascedouro aspirava pela escolarização dos sujeitos da Reforma Agrária, posteriormente estendida aos povos do Campo, mas que, como veremos no próximo capítulo, ganhou distinções diferenciadas no seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA REFORMA AGRÁRIA E DO CAMPO

As reflexões tecidas até o momento, neste trabalho, objetivaram construir um inventário teórico e metodológico que nos possibilitasse compreender as consequências para a organização societal decorrentes das relações que o Estado estabelece com os movimentos sindicais, quando, em parceria, desenvolvem um Programa para a escolarização dos sujeitos de assentamentos agrários e do Campo. Nesse contexto, apreendemos o Estado formado por uma face civil e outra política, e atuando como agente multi-regulador da sociedade, em favor do sistema do capital.

Como focalizamos no capítulo anterior, a educação, formal ou não, sempre teve presença marcante e fundante nas pautas de lutas dos movimentos sociais e sindicais, tanto com o objetivo de formar seus membros para o encaminhamento das lutas às quais se propunham quanto pela necessidade de se transpor os limites da luta e alcançar o conhecimento científico que também colaboraria, mesmo que indiretamente, com essas lutas.

A educação no âmbito dos movimentos, portanto, sempre teve um significado de formação, de aprendizagem e de ensinamento; contudo, ora seguiu uma veia progressista, libertadora, ora pendeu para o acastelamento do agir e pensar marcadamente opressores, porque objetivava manter a situação de domínio e de subordinação dos sujeitos. Isto é, nem toda formação era – ou é – pela libertação ou emancipação do sujeito e da sua condição. Por vezes, seu intuito foi e pode ser de subordinar e/ou de dominar.

Por conseguinte, ao nos propormos, neste capítulo, discutir as políticas públicas de educação para os povos da Reforma Agrária e do Campo, particularmente as que vêm ganhando corporeidade através do PRONERA, intentamos colocar foco nas letras, ações e resultados desse Programa de formação dos sujeitos da Reforma Agrária e do Campo. Em 16 anos de existência, como esse Programa tem se materializado junto a esses povos? Qual a educação que está se constituindo? Quais mecanismos o Estado, via políticas públicas para formação de professores, tem encaminhado? E, classicamente: a quem essa formação está servindo?

Buscando responder a tais questões, iniciamos com breves considerações sobre as políticas públicas de educação no Brasil, desde 1990 até o início do século XXI, para abriremos uma discussão sobre as singularidades e generalidades que sustentam a Educação do Campo. Em sequência, trazemos algumas reflexões sobre o processo de formação de

professores do Campo, apreendendo alguns de seus principais fundamentos. Por fim, tomamos os aspectos legais, históricos, técnicos e políticos, e didático-metodológicos do PRONERA, com o objetivo de analisar como esse Programa vem se constituindo nos seus 16 anos de existência, quais são as relações que ele estabelece com o Estado, com quais propósitos e as consequências que tais relações gerado para a educação formal dos povos do Campo.

6.1 O campo das políticas públicas educacionais no Brasil, dos anos 1990 ao século XXI

Compreender a constituição das políticas públicas brasileiras para a educação, a partir da década de 1990 até os dias atuais, implica em sublinhar o percurso histórico da própria formação social brasileira e sua incidência sobre as políticas educacionais de cada época, bem como apontar de que formas tais políticas refletiram na constituição dessa sociedade. É, portanto, um processo intrinsecamente complexo e dialético, que transcende os objetivos e tempo deste trabalho.

Assim, atemo-nos a enfatizar alguns marcos das políticas públicas educacionais no último decênio do século XX balizadas pela “(contra-)reforma” do Estado¹⁴³, com especial desvelo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, para a adequação do País às asserções ditadas pelo sistema do capital – tendência vivenciada por muitos países latinoamericanos –, provocando rupturas, tensões, dissensos e contradições na organização da educação escolarizada no Brasil.

Esse processo “(contra-)reformatório” do Estado inseriu-se no rol das multi-regulações para superação da crise que o sistema do capital vinha enfrentando desde os anos de 1970, quando o modelo econômico do pós-guerra começou a perder sua capacidade de elevar a taxa de lucro, em decorrência de mais uma crise cíclica do capitalismo, desestabilizando o contexto político, econômico e social do mundo inteiro. A partir daí, passou-se a colocar em xeque, não o capitalismo, mas sim os modelos e formas de funcionamento dos Estados, eclodindo a fase de ascensão e “hegemonia” do modelo neoliberal, conjunto de orientações econômicas, políticas, financeiras, sociais e ideológicas dos organismos multilaterais que financiam as economias dos países, mundialmente.

¹⁴³ Essa “(contra-)reforma” do Estado desmembrou-se em outras as “(contra-)reformas”: do sistema previdenciário, do poder judiciário, da legislação trabalhista, da relação entre a esfera pública e privada, e da educação, dentre outros segmentos.

Gentili (1996, p. 10) salienta que o neoliberalismo apresenta-se como

[...] uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas *para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista* que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e difusão de um novo *senso comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (grifos do autor e nossos).

Esse aspecto “(contra-)reformatar” significava modernização do Estado para torná-lo competitivo, ágil, eficaz e eficiente por meio de acirrado processo de privatização do espaço público, ampliação da autonomia dos mercados, focalização da oferta de bens e serviços públicos a determinadas classes/grupos sociais e a descentralização/desconcentração do poder do Estado. Mesmo que o neoliberalismo não tenha conseguido tornar-se hegemônico nos quatro cantos do mundo (ANDERSON, 2000), é notório que nos países latino-americanos ele conseguiu imprimir um tom homogeneizador, especialmente no que tange ao campo das políticas sociais¹⁴⁴.

A materialização desse processo “(contra-)reformatório” na educação escolar brasileira, na década de 1990, evoca posicionamentos ora convergentes ora divergentes. Contudo, nos parece ser ponto comum que tal processo referenciou-se nas ideologias propagadas pelo sistema do capital, visto que a escola, na sociedade capitalista, tem a função de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”, como salientado por Sader (MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

A essa mesma conclusão chegou Debrey (2003, p. 37) ao pesquisar a “(contra-) reforma” educacional brasileira, nos anos 1990:

a reforma da educação pelo Estado brasileiro [...], coaduna-se com a política de conteúdo neoliberal, assentando-se no Estado mínimo (que se torna máximo, quando objetiva proteger o capital monopolista), na abertura econômica e financeira e na auto-regulação do mercado, como também no

¹⁴⁴ Essas políticas, na perspectiva bourdieusiana, têm como objeto “todas as misérias do mundo”, o que as tece visceralmente aos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais de onde nascem e se instauram. Apresentadas como possibilidades de minimizar as “misérias sociais”, as políticas sociais carregam na sua essência contradições, já que tais misérias são fruto do mesmo ideário que pensa, organiza e oferta tais políticas.

direcionamento do fundo público, com maior amplitude para os setores privados e para a esfera pública não-estatal.

Tais pressupostos reafirmam que, historicamente,

as reformas têm a função de acomodar o sistema escolar atual às demandas dominantes no mundo do emprego, exigindo-se mais rentabilidade dos recursos existentes, o que leva a *uma maior ênfase nas condições internas do sistema escolar – os processos educativos* – para satisfazer as demandas internas (SACRISTÁN, 1996, p. 63, grifos do autor).

Por outro lado, essa adequação da educação, nos anos 1990, também atendia às exigências do contexto sócio-político-econômico, colocando foco nos “[...] setores de financiamento, gestão e estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital” (DEBREY, 2003, p. 37).

Portanto, tais “(contra-)reformas” objetivaram adequar a educação formal às necessidades prementes do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, balizado pelas políticas neoliberais implantadas no País. Questões latentes que sempre foram denunciadas pela realidade escolar não se tornaram alvo real das “(contra-)reformas”, permanecendo a educação e os seus processos

[...] estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2005, p. 26, grifos do autor).

Sacristán (1996, p. 52), assim como Mézáros (2005), também defende que,

embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: *servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional*. Daí a tendência a qualificar qualquer *ação normal sobre o sistema educacional como um programa de “reforma”* (grifos nossos).

Em um sistema integrado como a nossa sociedade, a reordenação dos rumos da política e da economia alteram profundamente as políticas públicas voltadas para a educação, seja através da consensualização do pensamento, seja pela forma coersitiva-legal (DEBREY, 2003), ambas possíveis de se realizarem através de programas educacionais “(contra)reformatórios”.

Essas mudanças introduzidas pelos processos “(contra-)reformatórios” da educação, na última década do século XX, reestruturaram o sentido e a função da escola, afastando-a cada vez mais dos princípios constitucionais da educação como direito de todos, respeitadas as diferenças, a diversidade, o tempo e o ritmo de cada sujeito.

Teríamos muitos retratos para registrarmos aqui, como resultados desses encaminhamentos da educação no Brasil, mas, por questões de concisão, tomamos as palavras de Frigotto (2010, p. 28), para tal fim:

o retrato da precariedade da educação básica como direito social e subjetivo no Brasil equivale a quarto populações do Uruguai de analfabetos absolutos. O Brasil convive, em pleno século XXI com mais de 14 milhões de analfabetos, o que equivale a 10,5% da população maior de 15 anos, revelando um ensino fundamental precário e um ensino médio que atinge, também precariamente, apenas metade da população de jovens que constitucionalmente deveriam tê-lo por direito.

Sob o dogma do pensamento neoliberal, as escolas submeteram-se a um processo marcado pela descaracterização do ensino e da aprendizagem pela criação de parâmetros básicos e diretrizes importados de outras realidades e “adequados” às “necessidades” da educação formal brasileira, para a garantia da qualidade da educação escolar¹⁴⁵ e do direito de todos ao acesso, permanência e sucesso na escola.

Nesse período, os movimentos sociais em ascendência desde a redemocratização do País e os movimentos sindicais, mesmo enfrentando turbulências e dissidências no seio da sua própria constituição, retomavam suas bandeiras de luta, nas quais a escolarização formal dos seus sujeitos ocupava eixo central, ao lado de temas como a Reforma Agrária, os direitos trabalhistas, etc. Frigotto (2010, p.31), ao analisar o Brasil ditatorial/1964 e o Brasil pós-

¹⁴⁵ A questão da qualidade da educação, deflagrada mundialmente em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, subverte-se nas realidades mundiais, atingindo dimensões diferenciadas e relativas em cada uma. Nos contextos orientados pelo neoliberalismo, a qualidade está indissoluvelmente ligada à produtividade (LÉLIS, 2006).

ditadura, conclui que “[...] transitamos da ditadura civil militar à ditadura do mercado [...] [em que] passa-se a cobrar da instituição escola e dos processos educativos uma pragmatismo ultraindividualista”.

No que tange ao Campo, esses desafios ampliavam-se não só pelas singularidades desse espaço, mas também pelas tentativas canhestras de desqualificá-lo, bem como aos seus povos, colocando-os como responsáveis pelo atraso do Campo, argumentos tecnicistas que, segundo Vinhas (2011b), constituem o nó górdio da controvertida questão agrária, que toma os efeitos como causas, e transfere para os povos do Campo a culpabilização sobre tal situação.

Em luta, é nessa década que esses movimentos se unem pela defesa de uma educação escolar voltada ao atendimento dos povos dos assentamentos agrários e do Campo, originando o PRONERA.

A criação do PRONERA demarca, naquele momento, não apenas uma vitória dos movimentos sociais do campo e dos movimentos sindicais sob uma pauta reivindicatória, como também demarca a importância da educação formal para esses movimentos. Por outro lado, a criação do PRONERA selava a configuração que esses movimentos vinham construindo nas suas práticas desde os anos 1980: a secundarização ou abandono dos seus papéis de contestação e resistências às imposições estatais que não atendiam aos preceitos de lutas dos movimentos, para a adoção de práticas balizadas pela parceria, mobilização e participação institucional. Os desdobramentos e consequências dessas mudanças nas práticas dos movimentos ficam claros nos rumos e encaminhamentos que o Programa, via INCRA/MDA, deu e continua dando aos projetos educacionais destinados aos sujeitos dos assentamentos agrários e do Campo.

Nos primeiros anos do século XXI, já no governo Lula, essas mudanças foram se afirmando cada vez mais, e o INCRA/MDA assumiu centralidade expressiva nas determinações e encaminhamentos da educação formal desses sujeitos.

É também nesse governo que o foco das políticas públicas para educação se dirige para a ampliação da Educação Infantil e Ensino Superior – expansão das universidades públicas, mesmo que precariamente – mas não com a mesma veemência atribuída à Educação Profissionalizante dos jovens – em escolas técnicas, por meio de projetos sem foco contra-hegemônico. Tendência que ganhou força no governo Dilma, ainda mais associada a políticas de (re)distribuição de renda. Como avalia Frigotto (2010, p. 32),

[...] são mudanças dentro da ordem que reiteram, com particularidades conjunturais, o desenvolvimento conservador, e com ele, por processos de transformação de forças antes ligadas à luta da classe trabalhadora, numa aliança com as forças que produzem a sociedade *desigualitária e sem remissão*, e não a confrontação clara e aberta com estas forças (grifos do autor).

Nesse contexto, reafirma-se a importância da atuação de alguns movimentos sociais urbanos e do Campo, e de parcelas ou grupos dentro dos movimentos sindicais, para que se vislumbre que a luta contra a ordem estabelecida tem e pode continuar diante das batalhas não vencidas e das possíveis decepções políticas e éticas que os governos que ascenderam ao poder federal como populares possam ter causado. É pensar a educação para além e contra o sistema do capital, parafraseando Mészáros (2005).

6.2 Educação do Campo: singularidades e generalidades, desafios e contradições frente a uma perspectiva de Educação Popular

As lutas dos movimentos do Campo se estabelecem a partir de realidades que transcrevem cenários de abandono, precariedade e descaso na História brasileira com os povos que habitam o território rural. Essa concretude gera as condições necessárias para tal realidade dissolver-se a si própria, levando os povos do Campo a se organizarem na busca de legitimação das suas necessidades históricas e na disputa da hegemonia ideológica, marcada por uma dinâmica social própria que consubstancia as políticas públicas (ANTONIO; MARTINS, 2009).

Essa exclusão social, econômica e política vivida por esses povos reflete a pouca visibilidade que o Campo sempre teve nos textos e nas práticas das políticas públicas, bem como a expressão de suas causas resultarem em “pequenas” políticas de governo e, às vezes, de Estado.

No que tange à escolarização, o cenário do Campo foi secundarizado e posposto ao paradigma da escola urbana, tomada como protótipo de escola e sujeitos de direito (ARROYO, 2007). Esse lugar marginal que a educação escolar do Campo ocupa historicamente nas políticas públicas educacionais negou à sua população o acesso à educação como direito subjetivo, deixando-a *a mercê* das orientações dos grupos agrários, dos senhores proprietários de fazendas e latifúndios, a quem cabia organizar a educação nas “escolinhas das

fazendas” (ANTONIO; MARTINS, 2009; FREITAS, 2008; MOLINA, 2009; SILVA *et al.*, 2011).

Para além dessa invisibilidade e exclusão, outro fator que sempre pairou sobre as escolas e o ensino no e do Campo foi o preconceito cujo fundamento perpassa ora pela pobreza cultural dos povos do Campo, ora pela incapacidade (atraso) que ostenta. Esse preconceito pode ser encontrado até mesmo nos documentos oficiais dos governos. Ao tratar da “Educação no Brasil rural”, documento organizado por Bof (2006, p. 21), via INEP, ao se referir à qualidade do ensino no Campo faz a seguinte consideração:

outra questão crucial é o fraco desempenho escolar na educação básica contribuindo para o aumento do abandono e da evasão. Alguns especialistas defendem o argumento de que o desempenho escolar é o resultado de dois fatores: o capital sociocultural e a qualidade da oferta. Diante da precariedade do capital sociocultural, decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se (sic.) reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população (grifos nossos).

A cultura, os saberes, as vivências e sapiências dos povos do Campo sempre foram consideradas como referências de segunda linha, atrasadas, a-culturadas, portanto sem nenhum significado para a urbanidade das cidades. Os acadêmicos do Curso de Pedagogia – Educação do Campo registram essa desvalorização que ainda existe em relação àquilo que pertence ao Campo:

“o Campo é visto como lugar de atraso, como espaço diferente do urbano; a vivência do Campo é diferente da vivência urbana. Como trabalhar a realidade urbana na educação rural? Não faz sentido” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 15 - GAE/ CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[a] falta de recursos, de professores capacitados. Salas multisseriadas. Falta de acompanhamento da direção que fica na cidade, na Secretaria Municipal de Educação” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 20 – GAE/ CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“o Campo sempre foi visto como inferior ao urbano, no entanto o Campo é diferente no modo de vida, por exemplo” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 36 – GAE/ CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Ao prefaciар a obra Caldart (2004), Arroyo (p. 8), analisando a Educação do Campo, conclui que ela foi mantida no esquecimento porque a escola refletia a estagnação do próprio Campo: “[...] apenas quando este se modernizar poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhor qualificados”. Parece-nos que, se este tempo não chegou, ele já se anuncia com profusão, visto que a Educação do Campo tem sido tomada por projetos e programas governamentais, especialmente a partir dos anos finais do século XX, quando no Campo uma nova hierarquia do trabalho começou a se formar. O Campo já não vive apenas da enxada e da criação de gado. Desde a caificação do espaço rural, outras competências e habilidades, para além do manejo direto e rústico com a terra e o gado, passaram a ser exigidos para o seu trabalhador. A partir daí, fez-se urgente e necessário “re”formar esse “novo” trabalhador.

Mas a qual educação estamos nos referindo quando a localizamos como pertencente ao Campo? Quais as singularidades e/ou generalidades que ela mantém em relação à educação formal urbana? Quais os desafios e contradições frente a uma perspectiva de Educação Popular?

Neste trabalho, quando trouxemos discussões em torno da educação formal, não-formal e informal, no âmbito dos movimentos, e mesmo quando refletimos sobre os demais temas aqui postos, questões ligadas à Educação do Campo foram tratadas de maneira direta ou indireta. Cabe-nos, então, registrar aqui apenas algumas considerações mais pontuais sobre esse tema.

Se na História do Brasil, a educação formal foi, por décadas, negada como direito subjetivo aos que não pertenciam à classe proprietária dos bens e dos meios de produção quando essa realidade começou a ser mudada a escolarização dos povos do Campo continuou sem reconhecimento nas políticas públicas de educação. Mesmo quando o País criou a sua primeira Lei de Instrução Pública Nacional, em 1827, as especificidades diretas da zona rural, onde vivia a grande maioria dos brasileiros, não foram sequer lembradas (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). E se a precariedade física, material e pedagógica era um problema a ser enfrentado pelo ensino urbano, no rural ele nem existia formalmente.

Como também já sublinhamos neste trabalho, a vida e o trabalho no Campo de um País pouco povoado, agrícola e escravocrata não exigiam dos que laboravam na terra nenhum conhecimento específico além do que se adquiria pela educação informal e, às vezes, em

algumas passagens da História, pela educação não-formal, organizada pelos senhores, donos da terra, para seus empregados, especialmente, as crianças.

Foi assim que o Brasil chegou ao século XX com 75% da sua população analfabeta, estando sua maioria no Campo (IBGE, 2010). E é a partir da década de 1950, como reflexo de todas as mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no País, que a população urbana começou a superar a do Campo¹⁴⁶. A TAB. 7 registra o crescimento da população urbana no Brasil, a partir dos anos 1960, por região, o que nos possibilita, também, analisar o crescimento urbano, nessas regiões.

Tabela 7 - População urbana (%), segundo as grandes regiões de 1960 a 2009

Regiões	Décadas						
	1960	1970	1980	1990	2000	2004	2009
Norte	37,38	45,13	51,65	59,05	69,71	73,5	77,9
Nordeste	33,89	41,81	50,46	60,65	69,0	71,5	72,8
Sudeste	57,0	72,68	82,81	88,02	90,5	92,1	92,2
Sul	37,10	44,27	62,41	74,12	80,9	82,0	83,2
Centro-Oeste	34,22	48,04	67,79	81,28	86,7	86,3	87,9
Brasil	44,67	55,92	67,59	75,59	81,2	83,0	84,0

Fonte: IBGE – Censos demográficos de 1960 a 2000 e contagem da população de 2000/ PNAD 2004/2009.

É na década de 1970, quando o Brasil encontra-se em pleno desenvolvimento urbano-industrial, que a população começa a se dividir equitativamente entre o Campo e a cidade, crescendo a urbana até chegar aos 84,0%, no ano 2009. Podemos observar, também, como nas regiões menos desenvolvidas industrialmente, a população urbana ainda não havia alcançado a média nacional, até o início do século XXI. Outra questão posta por esses dados é que a população rural é maior nas regiões Norte e Nordeste, as quais também têm o maior nível de ociosidade de terras-latifúndio (Norte 65,8%; Nordeste 54,4%), como evidenciado no capítulo 4.

Outros dados que ilustram a grave situação de desigualdades ou invisibilidade dos povos do Campo, no que se refere à educação, são os que apresentam os índices de alfabetização, comparando-se Campo e cidade. No ano de 2009, no Brasil, a taxa de analfabetismo – da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – na zona urbana era de 7,4%, enquanto que esse percentual na zona rural era de 22,8%, sendo que na zona rural da região Nordeste ela atingia os 32,6% (SANTOS, 2012).

¹⁴⁶ O censo de 1920 registrou que, naquela década, apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais, e que 70% se ocupavam de atividades agrícolas (CARVALHO, 2008).

A distorção idade-série, na Educação Básica, é outro indicador dessas desigualdades entre a Educação do Campo e a urbana (GRAF. 1):

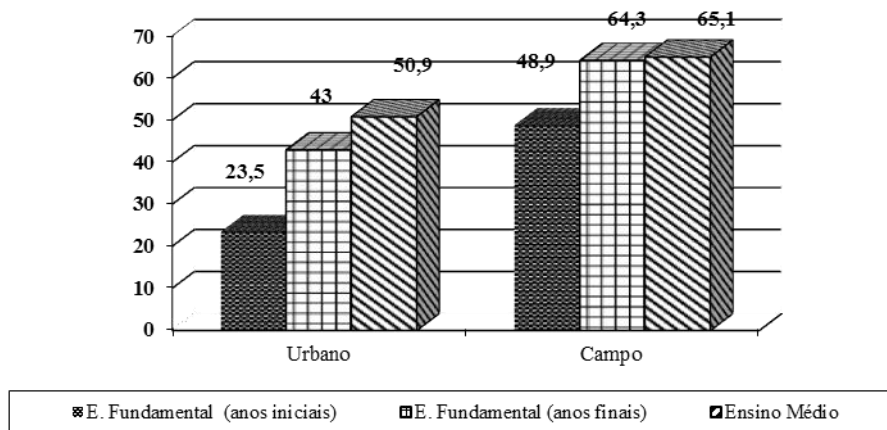


Gráfico 1 - Taxa de distorção idade-série (%) por nível de ensino e localização, Brasil/2002

Fonte: Bof (2006).

Outro índice que nos permite fazer a leitura de tais disparidades é o referente à taxa de frequência. Enquanto, no ano de 2000, na região urbana, 80,7% dos alunos de 15 a 17 anos frequentavam a escola, no Campo esse índice era de apenas 66% (BOF, 2006). Sabemos que reflete nessa infrequência de 21,7% a mais, dos alunos do Campo, tanto questões ligadas ao trabalho/sobrevivência, quanto ao transporte, à distância das escolas, etc. Ainda sobre essas disparidades, vale registrar que, nas escolas do Campo, em 2009, enquanto a matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental era na ordem de 64,2%, caía para 30,5% nos anos finais, tendo o Ensino Médio apenas 5,3% de matrículas (SANTOS, 2012).

Entretanto, Ferreira e Brandão (2011, p. 5), ao analisarem dados e conclusões sobre a distribuição demográfica do Brasil e traçarem uma relação entre tais dados e a Educação do Campo colocam outra tônica em pauta:

embora esses dados aparentemente sejam reais, podem ser questionados, pois *milhares de municípios brasileiros são de características predominantemente rurais e a educação oferecida nas escolas públicas desses municípios – independente de onde estejam os prédios – é, na sua maioria, uma educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham no campo*. Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas “cidades”. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as (*sic.*) necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio (grifos nossos).

Essa mesma consideração foi levantada pela Asseguradora Estadual do PRONERA/INCRA de Minas Gerais, durante entrevista que realizamos para este trabalho. Para ela,

“[...] a gente tem que entender que as cidades do interior também são Campo, porque, às vezes, a pessoa entende que Campo é o que a gente chama, para nós, de roça. É o que está mais distante do centro comercial das cidades; mas demograficamente, as cidades do interior, elas são consideradas Campo. [...] uma cidade com menos de cinco mil habitantes, ela é Campo. O que que tem nela que fala que ela é cidade? Ela só tem um centro comercial, um armazém, um supermercado e uma igreja [...] mas é tudo Campo. E nós defendemos isso [...] porque as cidades do interior são Campo” (ENTREVISTA - ASSEGURADORA PRONERA/MG – PESQUISA, 2013).

Para o IBGE (2010, p. 25), ao realizar o Censo Demográfico/2010,

em situação urbana, consideraram-se as áreas, urbanizadas ou não, internas ao perímetro urbano das cidades (sedes municipais) ou vilas (sedes distritais) ou as áreas urbanas isoladas, conforme definido por lei municipal vigente em 31 de julho de 2010. Para a cidade ou vila em que não existia legislação que regulamentava essas áreas, foi estabelecido um perímetro urbano para fins de coleta censitária, cujos limites foram aprovados oficialmente pela Prefeitura Municipal. A situação rural abrangeu todas as áreas situadas fora desses limites. Este critério também foi utilizado na classificação da população urbana e da rural (grifos nossos).

Portanto, não são rurais, ou não pertencem ao Campo, oficialmente, as pequenas cidades, que em 2010, eram maioria: dos 5.565 municípios brasileiros, 1.912 (34.4%) tinham de 2.500 a 8.000 habitantes, e 1.749 (31,42%) de 8.000 a 20.000 habitantes; portanto, a maioria das cidades brasileiras mesmo sendo micro ou pequena, não é considerada Campo/rural. Se assim não fosse, a Educação do Campo ganharia contornos ainda mais diversos e com isto, talvez, se distanciasse ainda mais das atuais propostas e definições sobre e para essa Educação.

Assim foram todas as formas de exclusão, disparidades, invisibilidade – que apesar de ter sido vencida em alguns aspectos, ainda permanece presente no imaginário social e em algumas políticas públicas – e desafios que levaram à criação de uma frente de luta específica pelo reconhecimento dos direitos educacionais dos povos do Campo nas políticas de governo e de Estado, acoplada a uma gama de outros direitos, como o direito à terra, como sublinha Caldart (2012, p. 261-262):

a Educação do Campo, como *prática social ainda em processo de constituição histórica* [...] defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas *não em caráter particularista*, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares dos seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida* (grifos da autora e nossos).

Por isso, e pela própria importância que a educação formal assume nas lutas dos movimentos sociais e sindicais – como discutimos no capítulo 5 deste trabalho – que essa frente em defesa da e pela Educação do Campo vem ampliando-se e, com veemência, lutando pela substituição da designação de “rural” por “do Campo”, não pela nomenclatura em si, mas porque, como dissemos no capítulo 4, um conceito é uma construção histórica, abarca um feixe de realidade e reflete sempre o interesse de um determinado grupo ou classe, ou seja, carrega digitais.

E para além da nomenclatura, o que se busca é uma ruptura com um modelo e até mesmo com um “não-modelo” de educação imposta aos povos do Campo, marcados por uma disputa do seu conteúdo, dos seus métodos e de sua forma.

6.2.1 Por que Educação do Campo?

A opção pelo adjetivo “campo” ao substantivo “educação”, para especificar a educação que se dava em espaços não urbanos, nasceu como “Educação Básica do Campo” quando da preparação da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Luziânia/GO, 1998), e tornou-se “Educação do Campo”, a partir do Seminário Nacional (Brasília, 2002), sendo reafirmada nos debates da II Conferência Nacional (2004).

Essa opção nomeativa marca uma ruptura com a concepção e a prática de educação rural no Brasil, salienta Schmidt (2012).

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 hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999¹⁴⁷ *apud* CALDART, 2012, p. 258-259).

¹⁴⁷ KOLLING, E. J; NERY, I; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo** (memória). Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 1999.

A Declaração da “Articulação Nacional ‘Por uma Educação do Campo’” (2009), realizada no ano de 2002, deixa clara a legitimidade da luta pelo reconhecimento da especificidade dessa Educação, por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive no Campo, já que são milhões de brasileiros com características próprias e diversas que vivem nesse espaço geográfico-cultural. Povos que têm uma raiz cultural própria e um jeito de viver e de trabalhar distintos do mundo urbano.

É a prática social que produz a Educação do Campo e esta

[...] nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem a questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos do campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257, grifos nossos).

Ao se defender as singularidades de uma Educação do Campo, dentro das generalidades que ela apresenta como qualquer outro processo educacional formal, o que se busca

é a defesa do direito à diversidade contra a uniformidade do direito. Nessa perspectiva, a Educação do Campo institui uma nova concepção de política pública, que se constrói não com sujeitos isolados, não com qualquer sujeito político, mas com *sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos, inseridos em um movimento contra-hegemônico, no intuito de alterar a correlação de forças, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los.* Universalizá-los a partir da sua concretude. E a sua concretude é a diversidade (SANTOS, 2012, p. 21, grifos nossos).

Assim entendida, uma Educação que se proponha a atender às singularidades dos povos do Campo, sem negar-lhes o que se situa no âmbito geral da educação, não pode fugir dos preceitos da Educação Popular, concebida como processo educativo a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores, em contraposição às pedagogias e práticas liberais para a manutenção das estruturas de poder político, a exploração da força de trabalho e o domínio cultural (PALUDO, 2012).

Na Educação e Pedagogia do Campo, Frigotto (2010, p. 36) analisa que

[...] parte-se da *particularidade e da singularidade* dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, *não se postula o localismo e nem o particularismo*, mediante os quais se nega o

acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. *Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes*, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (grifos nossos).

Essa particularidade e singularidade apontadas por Frigotto (2010) afastam qualquer perspectiva de se entender a Educação do Campo como uma prática individualista, desconectada da educação formal, voltada única e exclusivamente para o contexto restrito de onde a escola se localiza.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) apontam para essa mesma perspectiva quando se referem à identidade de uma escola do Campo:

art. 2- Parágrafo único – a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, *na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país* (grifos nossos).

Nas entrevistas realizadas para este trabalho, indagamos aos entrevistados sobre o sentido e a importância da Educação do Campo, e todos foram enfáticos ao defendê-la, apontar suas singularidades em relação à urbana, diferenciá-la da rural, e apresentá-la em unidade com um projeto de Campo:

“quando a gente fala Educação do Campo e educação rural fica bem claro que, bem mais do que a expressão Educação do Campo há dois projetos de Campo em disputa no País. Então a nossa discussão, o bojo dela é o político, é que projeto de Campo. Porque não dá para você falar de Educação do Campo sem você discutir qual projeto de Campo você está defendendo, qual projeto de Campo que a gente tem no País e qual projeto de Campo a gente quer construir. Então, a gente tem o Campo do agronegócio que reproduz práticas de educação bancária e a gente vem com a Educação do Campo como uma prática, aí eu vou fazer memória a Paulo Freire, que vai justamente de encontro com a autonomia com ação dos sujeitos. [...]. As políticas públicas educacionais que a gente tem no Brasil, em que momento elas consideraram o Campo e seus sujeitos? Muito pelo contrário, se a gente for avaliar desde os anos 40 e 50 até os anos atuais, a gente vê que a matriz curricular ainda prevalece. É aquela matriz urbana que desconsidera o Campo e, pior, desconsidera o Campo com os sujeitos. [...]. É uma educação que vai considerar a dinâmica e as especificidades daquele povo que está no local, de agricultura familiar, seja o assentado da

Reforma Agrária, seja o geraizeiro. Porque são vários os campos hoje, não dá para você falar de um único Campo. É o campo dos indígenas, é o campo dos quilombolas, é o campo da Agricultura Familiar” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/FETAEMG – Pesquisa 2009/2013).

Para os acadêmicos, a Educação do Campo tem um papel fundamental junto aos seus povos:

“a Educação do Campo tem o papel de resgatar os valores, a identidade do povo do Campo. É importante que tenhamos professores do Campo trabalhando no Campo, porque conhecem e vivem a realidade do Campo” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 4 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA– Pesquisa 2009/2013).

“emancipar o aluno e dar oportunidade de ter uma boa qualidade [de vida] no local onde mora” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 7 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“trabalhar de forma a ajudar o aluno a compreender a sua realidade, o seu espaço como espaço sócio-cultural, rico em diversidade material e cultural, preservando a natureza mesmo ao desenvolver a agricultura de subsistência. A escola tem que entender que a Educação do Campo tem que atender às necessidades do aluno, respeitando o tempo de plantio, o clima, no seu currículo, pois principalmente na época da chuva, os rios transbordam dificultando a passagem dos alunos” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 16 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Nesse sentido, para esses acadêmicos, a Educação do Campo diferencia-se da educação urbana:

“a Educação do Campo é totalmente diferente da educação urbana, pois o aluno que vive no Campo tem a necessidade de uma educação totalmente diferenciada, que atenda suas expectativas, as suas especificidades, que lhe transmita os conhecimentos sem eliminar a sua raiz, a sua cultura, seu modo de viver” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 31 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“ela tem um olhar diferenciado sobre a realidade que cada um vive. Ela prega que devemos valorizar nossas origens e buscar nos orgulharmos de ser um homem do Campo” (QUESTIONÁRIO I – ACADÊMICO 23 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Em 2005, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo¹⁴⁸ elaborou o “Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo”, que trazia a Educação do Campo como uma proposta de “[...] ação afirmativa para correção histórica da desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais” (ARROYO, 2012, p. 362).

Na avaliação de Arroyo (2009, p. 69), “qualquer proposta e ação educativas só acontecem se enxertadas em uma nova dinâmica social”; e a configuração de uma Educação do Campo tomada como referência política e social, além de educativa, apontava para essa nova dinâmica, que só se manterá enquanto projeto para a educação dos sujeitos do Campo, na nossa avaliação, por ação dos próprios movimentos sociais e sindicais do Campo, dado que, como analisado por Santos (2012, p. 13), é

[...] com base na ação e no acúmulo de organização da classe dominante ou da trabalhadora, de acordo com maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado [...] que políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem [...].

Portanto, pela natureza “instituída” e “instituinte” das políticas públicas, se a classe trabalhadora deixar de disputar projetos para a sociedade, e em especial para a Educação do Campo, outras forças ocuparão os espaços conquistados até aqui, pois, como podemos notar, essa concepção ainda não conseguiu se firmar ainda nos discursos de muitos pesquisadores dessa Educação e nem no âmbito de algumas instituições públicas como o IBGE que, conforme a crítica de Schmidt (2012, p. 2) e, como vimos na concepção de rural do IBGE (2010),

[...] trabalha, nesses casos, com os limites “administrativos” entre rural e urbano, fixados pelos legislativos municipais. O rural daí resultante é, em geral, produto de objetivos fiscais e *termina sendo, simplesmente, o que “não é urbano” ou o que “sobra”*. Não se leva em conta, efetivamente, os aspectos geográficos, sociais, econômicos ou culturais; justamente os que interessam na perspectiva de evidenciar, dentro do global, as particularidades do campo e de seus povos (grifos nossos).

¹⁴⁸ “O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O GPT [...] conta com a participação de representantes das diversas Secretarias integrantes da estrutura do MEC e Gabinete do Ministro, representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Educação – CNE”. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 9 de nov. de 2013.

O citado documento “A educação no Brasil rural”, organizado por Alvana Maria Bof/INEP (2006), por exemplo, ainda hesita entre o uso do termo rural e do Campo.

Tais contrapontos nos levam a reconhecer que, os movimentos em torno da constituição de uma Educação cuja adjetivação “do Campo” possa corresponder às perspectivas de lutas pelo reconhecimento dos povos do Campo como sujeitos de direitos, tanto quanto os da cidade – que também precisam avançar –, passam, necessariamente, pela compreensão de que há uma concepção de Campo, de Educação e de Trabalho em disputa no Campo.

Na medida em que outra lógica foi instituída no modo de se produzir e de se consumir no Campo, outra escolarização passou a ser exigida para seus trabalhadores e, na avaliação de Caldart (2012, p. 260),

pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação do campo.

De modo geral, o propósito do sistema do capital é colocar todas as áreas da sociedade a serviço da maximização do processo de mais-valia – fonte genuína do lucro capitalista – e nesse contexto, a educação apresenta-se, como já frisamos neste trabalho, como um mecanismo genuíno para a construção das habilidades e competências necessárias aos trabalhadores, preparando-os técnica, social e ideologicamente para exercerem determinadas funções no mundo do trabalho. Essa preparação terá sempre o grau e o tom das necessidades do sistema produtivo, caso não haja contramovimentos a tal perspectiva.

Santos (2012, p. 24) nos lembra que

não há para o capital, necessidade de escolas e professores *com alto grau de formação no campo*. Uma classe trabalhadora desqualificada para um trabalho desqualificado é a necessidade atual da acumulação de capital no campo, nos seus diferentes segmentos produtivos e especialmente, no contexto atual, das quatro cadeias produtivas – cana, soja, agropecuária e celulose. [...]. Os setores dominantes da produção agrícola não demandam altos contingentes de trabalhadores, nem braçais, tampouco intelectuais. Necessitam, quando o fazem, de *um tipo de trabalhador qualificado para operar partes dos sistemas de produção* (grifos nossos).

A materialidade dessa afirmação de Santos (2012) são os projetos e programas que o Estado vem desenvolvendo para a qualificação do trabalhador, por meio da profissionalização, especialmente nos cursos de nível médio.

Portanto, mesmo diante da luta estabelecida pelos movimentos em prol da constituição de uma Educação do Campo – e que “[...] nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (CALDART, 2012, p. 261-262) –, no fim da primeira década do século XXI, ainda são muitos os desafios postos para as agendas dessa luta, como ressalta Santos (2012, p. 17):

a persistência de altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade de jovens e adultos, níveis insuficientes e desiguais de acesso, permanência e conclusão da educação básica, extrema precariedade na infraestrutura de oferta da educação básica e formação insuficiente dos educadores, são fatores definitivos de reforço às desigualdades sociais.

Especificamente, desses desafios postos à Educação do Campo, neste trabalho, interessa-nos o que diz respeito à formação de professores para atuarem nas escolas do Campo, assunto que abordaremos na próxima seção.

Ainda sobre a Educação do Campo, a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada pelo INCRA/PRONERA, em 2005, apresentou o panorama da situação de escolaridade dessa população: o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio eram negligenciados e apenas 1% tinha acesso ao Ensino Superior. Essa foi uma alavanca para que o PRONERA ampliasse a sua atuação nesses níveis de ensino (SANTOS, 2012), deixando de priorizar a alfabetização de jovens e adultos, como previsto na sua criação.

Ainda sobre esses resultados, a Pesquisa (PNERA, 2005) indicou que 93,7% das escolas dos assentamentos, no Ensino Fundamental, trabalhavam com o regime seriado, 70,5% tinham turmas multisseriadas (o que correspondia ao atendimento de 119.366 crianças, nessas turmas), por terem poucos alunos por série (80,4%) e por faltarem professores (20,9%)¹⁴⁹.

Quanto aos Programas que atendem aos jovens e adultos – modalidade EJA – o Brasil Alfabetizado (27,7%) e o PRONERA (23,6%) eram os dois com mais atendimento (PNERA, 2005).

¹⁴⁹ Os dados sobre os professores serão tratados na próxima seção.

Sobre as escolas, 72,4% funcionam em prédios¹⁵⁰, dos quais 90,9% são próprios. 84,2% das escolas atendem a apenas um assentamento, e 79,3% delas estão localizadas dentro dos assentamentos na agrovila – dentro ou fora do centro comunitário –, mas apenas 50,2% dos alunos levam menos de meia hora para chegar até elas; 43% têm diretor (fixo ou itinerante), dos quais 74,3% são nomeados/indicados/designados pelo(a) mantenedor(a); 85,6% não têm calendário organizado pelo período de safras (PNERA, 2005).

Ao se referirem sobre o calendário das escolas do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) recomendam que, para atender à demanda escolar do Campo, o calendário escolar poderá ser flexibilizado e que o ano letivo pode ser estruturado independente do ano civil. Pode-se, e deve-se, utilizar a Pedagogia da Alternância¹⁵¹ como proposta para o atendimento das peculiaridades de cada lugar. Tal procedimento é necessário dadas as peculiaridades do Campo, tais como tempo de plantio, colheita, chuvas etc. Quanto à gestão, essas Diretrizes retomam aos mesmos princípios da gestão democrática estabelecida na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Preceitos que as escolas dos assentamentos agrários ainda não conseguem atender.

6.3 Formação de professores do Campo: desafios para uma formação

Na seção anterior, registramos que dentre os vários desafios postos à Educação do Campo, a formação de professores era o que mais nos interessava tratar neste trabalho, pelos seus objetivos.

Assim como essa formação foi e é um desafio para a educação formal geral, no Campo, ela se complexifica como resultado da sua História de negação, sublimação,

¹⁵⁰ As demais escolas funcionam em galpão, rancho, paiol, casa de professores, templo, igrejas, etc.

¹⁵¹ A Pedagogia da Alternância tem sua origem na *Maison Familiale Rurale* (MFR), na França, em 1935 que, posteriormente, influenciou a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), no Brasil. Dentre os princípios norteadores das MFRs, está “[...] a alternância de etapas de formação entre a *Maison Familiale* e a propriedade familiar como princípio norteador da prática pedagógica [...]” (SOUZA, 2008, p. 2). Sob esse princípio, mesclam-se períodos de tempo na escola e tempos na comunidade de origem, no decorrer dos cursos, valorizando a cultura e a formação dos sujeitos do campo e possibilitando-lhes continuarem a residir nas suas comunidades de origem. No Brasil, até 2009, segundo o MEC¹⁵¹, 258 escolas, com pelo menos 20 mil estudantes, utilizavam esse método. Na perspectiva de Godinho (2008, s. p.), além de se apresentar como “[...] resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira”, a alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando/a partilha os diversos saberes que possui com os outros atores/as e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

secundarização, o que consequenciou, também, a não-formação dos povos do Campo para se tornarem professores – ou assumirem qualquer outra profissão. Além disso, a designação de professores para trabalhar nas escolas do Campo foi permeada por nenhum ou poucos critérios. Foi lá que se concentrou o maior número de professores leigos¹⁵² no Brasil, e é lá que muitos ainda continuam a atuar.

Portanto, abordar sobre a formação de professores, tanto para as escolas do Campo quanto para as urbanas, implica em pensar sobre as políticas de formação de professores no Brasil que se encontram emaranhadas no processo político, econômico e social do País, assim como todas as políticas públicas.

Nesse contexto, Scheibe (2003, p.47) analisa que esse emaranhado se fez em um processo histórico de desvalorização social desses profissionais, marcado pela

[...] manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isto tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira do magistério, à qual sempre se tem impingido um tom retórico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.

Ainda sobre o que concerne à influência dos processos político, econômico e social na educação, sublinhamos a interferência, especialmente a partir da década de 1980, do Banco Mundial, um dos principais financiadores de projetos para a educação no Brasil, muitos dos quais incluem a formação desses profissionais – Projeto Edurural (Nordeste I); Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)¹⁵³; PROCAP, Projeto Veredas (em Minas Gerais) –, que define como sua missão, “apoiar o Brasil na redução da pobreza e na promoção do crescimento econômico sustentável, por meio da melhoria da qualidade, da eficiência e da equidade do sistema educacional brasileiro, com ênfase no aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 1999¹⁵⁴ *apud* VIEIRA, 2003, p. 35).

¹⁵² Mesmo sendo um conceito dinâmico, como analisado por Vale e Goes (2013), consideramos, neste trabalho, como “professor leigo” aquele não possui a formação média ou superior na área do Magistério, conforme orientação da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

¹⁵³ O Fundescola contempla 15 subprogramas, dentre os quais estão o “Sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público”; “Programa de gestão e aprendizagem escolar (Gestar)”; “Programa melhoria do rendimento escolar” (SILVA, 2006).

¹⁵⁴ BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**. Folder de divulgação. 1999.

Aliás, pela via do financiamento, os organismos multilaterais de desenvolvimento impactam significativamente as políticas públicas educacionais, principalmente pela imposição das temáticas prioritárias e de abordagem economicista (SILVA, 2006). No transcurso desse processo, concepções de educação, ensino, aprendizagem e papel da escola são reformulados nem sempre em favor da escola pública e dos que nela estudam, mas de modo geral, e com maior ênfase a partir dos anos 1990, sobre a qualidade da educação para todos.

De modo geral, em nossas vidas,

a palavra “qualidade” está presente para garantir o atrativo do que se apresenta ou ao que se aspira. Qualidade associa-se ao valor, a excelência, àquilo que é digno de reconhecimento, à obra bem acabada. A palavra “qualidade” pretende outorgar um selo de garantia e de reconhecimento à realidade à qual se aplica. Qualidade também é um anseio, um desejo de perfeição, um objeto do qual se aproxima, mas que nunca se consegue totalmente (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 20).

Entretanto, como nos lembra Enguita (2002), a questão da qualidade na educação sempre esteve permeada por conceitos existentes na própria sociedade. Em um primeiro momento, ela identificou-se com os parâmetros de qualidade utilizados para medir a qualidade dos serviços públicos,

supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas, sim, a da produção empresarial privada. Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (ENGUITA, 2002, p. 98).

Portanto, é preciso pensar o que significa uma escolarização de qualidade para o povo que vive, trabalha e luta pelo e no Campo. Certamente essa qualidade não pode se afastar dos preceitos básicos que temos apresentado até agora neste trabalho, e que poderíamos sintetizar como uma educação escolarizada que promova o protagonismo dos povos do Campo para a emancipação social, que só virá pela dissolução do sistema do capital, como organizador da sociedade.

6.3.1 A formação de professores do Campo

Para abrirmos uma discussão sobre a formação de professores para as escolas do Campo, partimos do retrato dessa formação, em 2010, segundo dados do INEP (2010): 19,1% dos professores do Brasil trabalhavam nas escolas do Campo, e destes: 0,39% tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto; 1,15% o Ensino Fundamental completo; 12,55% o Ensino Médio; 45,76% o Ensino Médio Magistério e 40,12% o Ensino Superior.

Os professores que tinham o Ensino Médio Magistério e o Superior, nas escolas do Campo, eram na ordem de 88,8%, um percentual não muito distante de professores com a mesma formação na zona urbana, 93,5%. Portanto, o desafio não é simplesmente formar professores para atuar nas escolas do Campo, mas sim formar professores do Campo ou que atuam nas escolas do Campo, na lógica, “[...] dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”, como analisam Antunes-Rocha e Martins (2009, p. 17). Ou seja, trata-se de um projeto de disputa hegemônica entre os setores populares que propugnam uma educação do trabalhador do Campo, na perspectiva da mudança social, *versus* os setores conservadores que trabalham em prol do desenvolvimento do sistema de produção no Campo baseado no agronegócio. “É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo” (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

Temos aí a grande questão que envolve a formação de professores do Campo: como formá-los na perspectiva do projeto de Educação do Campo fundamentado, como proposto por Menezes Neto (2009, p. 26), “[...] no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos”?

Esse desafio se pôs aos movimentos e demais participantes quando o PRONERA passou a atuar, também, com a formação de professores. Nesse contexto é preciso compreendermos que um plano de “formação pelo trabalho humano numa perspectiva emancipatória” pode estar nas letras tanto de um projeto conservador, quanto de um projeto de mudança social, atendendo a objetivos políticos opostos por meio de pedagogias que se adequem a interesses político-pedagógicos (MENEZES NETO, 2009). Portanto, não bastam os textos das propostas, o que não quer dizer que eles não sejam importantes e/ou reveladores de sentidos e objetivos, mas precisamos nos atentar para a materialização de tais projetos, como sublinhamos no capítulo 1 deste trabalho.

“O protagonismo dos sujeitos coletivos¹⁵⁵ é a espinha dorsal da Educação do Campo” revelado nas lutas cotidianas de cada um desses sujeitos, quando “[...] se materializam as conquistas, definem os conceitos, avalia-se o que está sendo feito e o que está por fazer”, de acordo com Antunes-Rocha (2010, p. 366-367). Foi por meio da luta desses sujeitos coletivos pela Educação do Campo que teve origem o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em 2004 (MOLINA; SÁ, 2010). O Procampo representa, na atualidade, uma resposta do MEC à formação de professores do Campo, antes sob a “guarda” específica do PRONERA/INCRA.

Ressaltam Molina e Sá (2010, p. 370) que

uma das principais características desta Licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes *por área de conhecimento* para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários.

Além do Procampo, o governo federal lançou em 2011 o Pronacampo¹⁵⁶ e o PRONATEC¹⁵⁷ que, na análise da Assessora Pedagógica do PRONERA/FETAEMG, vêm na contramão do PRONERA, e não garantem o que foi intencionado, e que são as formas política e social de realizá-las é que vão revelar o que realmente se intenta:

“o que é o Programa Nacional de Educação do Campo? [...] uma resposta do MEC a todo um acúmulo e de várias ações que estavam fragmentadas em relação à Educação do Campo. Quais são essas ações? Ações de formação de professores, de materiais didáticos, de biblioteca, do Ensino Médio associado à profissionalização. Então são várias ações que estavam fragmentadas em muitos projetos anteriormente desenvolvidos como o ‘Saberes da Terra’, e que o MEC vem e condensa tudo nesse grande programa, que nós, dos movimentos sociais, até costumamos dizer que vem a ser um grande guarda-chuva que o MEC dispõe para a gente e essas realidades existentes no Campo. E se a gente analisar, o Pronacampo teve a participação dos movimentos sociais, só que, posteriormente quando a

¹⁵⁵ A autora (2010) utiliza o termo “sujeitos coletivos” para referir-se aos movimentos sociais e sindicais.

¹⁵⁶ O Pronacampo tem o objetivo de “apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino”. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 de nov. de 2013.

¹⁵⁷ “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica”. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 de nov. de 2013.

política é institucionalizada, é colocada para a sociedade brasileira a gente vê uma política totalmente amarrada, e aí fica uma questão que resguarda o governo. [...] teve a participação dos movimentos sociais? Teve, até um determinado momento. Várias pessoas que naquele momento representavam os movimentos sociais [...] dentro dessa comissão que era de construção desse Pronacampo, mas também muitas vezes eles [os movimentos] nos falaram: “os movimentos sociais estão a todo o momento sendo barrados, limitados justamente por isso”. O MEC quer uma política de Educação no Campo? Quer, mas do jeito que ele pensa” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/FETAEMG – Pesquisa 2009/2013).

Ainda na visão da Assessora do PRONERA/FETAEMG, o Pronatec-Campo vem na mesma linha de racionalidade que o Pronacampo, com o diferencial da profissionalização dos sujeitos do Campo:

“qual concepção de trabalho o PRONATEC-Campo traz? [...]. Depois que o Pronatec já tinha sido desenvolvido nas cidades, agora vem a linha Campo, porque o governo também viu: ‘não, nós temos que responder também à profissionalização do Campo’. E aí é uma grande contradição, porque a concepção de trabalho colada à educação dos movimentos sociais defende outra racionalidade, [enquanto para] o MEC vem enquanto trabalho, enquanto profissionalização. Então qual mão de obra é essa na qual o jovem está sendo formado? Que profissional está sendo formado? Para quê? Atuar onde? De que forma? [...] Nós temos a clareza de que a metodologia do Pronacampo e do Pronatec-Campo, do jeito que está sendo colocada e executada, não dialoga com o que a gente acumulou em termos de Educação do Campo” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/FETAEMG – Pesquisa 2009/2013).

Por outro lado, ela reconhece a importância e a necessidade de participar desses projetos e programas instituídos pelo MEC, como forma de contrapor-se a eles:

“[...] mas a gente também tem a clareza que se a gente não participar, se a gente não está dentro da política de forma que denuncie, de forma que intervenha, de forma que possa orientar a dar outro tom diferente daquele que o governo tem dado, em que que a gente vai conseguir avançar? [...] se a gente não está junto, justamente para intervir, a gente não está cumprindo nosso papel enquanto movimento sindical, enquanto movimento social também, que é todo um coletivo” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/FETAEMG – Pesquisa 2009/2013).

É para contrapor-se a essas políticas governamentais para a Educação do Campo que a constituição de um arcabouço teórico e prático para a formação de professores do Campo vem constituindo-se juntamente com a própria concepção de Educação do Campo, o que implica em, também, superar a ideia de formação de “[...] um protótipo único, genérico de

docente-educador para a educação básica” (ARROYO, 2012, p. 359). Ou seja, é preciso vencer a proposta generalista de que todo professor deve ser formado para atuar em qualquer realidade, que acaba privilegiando uma realidade: a urbana.

Complementa Arroyo (2012, p. 359):

sem a superação desse protótipo único, genérico e docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo.

Essa prática, ainda na avaliação de Arroyo (2012, p. 359) leva a consequências graves, tais como

[...] a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida.

Para Arroyo (2012), os programas de formação de professores do Campo podem contribuir para a construção de novas vertentes para se pensar a formação dos profissionais do magistério. Essas novas vertentes abandonam o protótipo único, genérico e docente, em defesa de uma formação mais plural, que não se limite aos processos escolares e à ênfase no ensino e na aprendizagem, mas que incorpore a esses elementos os “[...] processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitários dos educandos” (ARROYO, 2012, p. 363).

Para atender a tais preceitos, essa formação se daria por áreas e não por disciplinas, já que nessa perspectiva as leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de direitos, de formação, de vida são mais totalizantes, menos segmentadas, articulando tempos presenciais e tempos de comunidade, como na Pedagogia da Alternância. Além do mais, assevera Arroyo (2012, p. 361), “esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica”.

As propostas colocadas por Arroyo (2012), Caldart (2012), Molina (2009), dentre outros estudiosos e representantes do grupo que, no Brasil, lutam por uma Educação do Campo com as características e os fundamentos que apresentamos até aqui, o fazem na

contramão dos aspectos políticos, técnicos e culturais sob os quais vem se constituindo a vida no Campo, no Brasil atual. É, portanto, um contramovimento. Trabalham na perspectiva da utopia, enquanto contraponto ao que está posto, do “devir”, de uma proposta que possa resgatar o Campo e os sujeitos que lá vivem, pela instituição material dos seus direitos e formá-los para também se contraporem às investidas que o sistema do capital tem, incansavelmente, imposto aos espaços do Campo e também do urbano. É uma utopia que vem ganhando força e corporeidade pelos movimentos que os povos do Campo, e também da cidade, estão constituindo enquanto luta.

Aqui faz sentido o longo, e por vezes controverso, debate em torno do uso dos termos Educação *para* o Campo, *no* Campo e *do* Campo, porque para além do contato direto enquanto trabalhadores, os povos do Campo estão em formação nas escolas. Se em 1996, em média, 22% da população brasileira morava no Campo, e desse total, 86,6% trabalhavam em pequenas propriedades, 10,9% nas médias, e apenas 2,5% nas grandes, isto quer dizer que, apesar de serem minoria, os sujeitos que estavam diretamente ligados às médias e grandes propriedades (13,4%) eram influenciados pelas demandas impostas ao Campo pelo sistema do capital e isso chegava aos demais 86,6% dos trabalhadores de outra forma, especialmente pela via da educação escolarizada.

Para Frigotto (2010, p. 35), “educação para o campo e no campo expressam as concepções e políticas do estado, ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico”¹⁵⁸. Ao contrário, a Educação *do* Campo confronta essa perspectiva colonizadora, fragmentária e positivista, propondo e realizando uma educação para além da escolarização, uma educação que se traduz em prática social para a mudança de realidades.

Essa luta, como analisa Frigotto (2010, p. 20), é

[...] contra-hegemônica por uma educação emancipadora [que] é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e abrange o plano econômico-social, político, cultural, científico, educacional e artístico.

¹⁵⁸ O “ruralismo pedagógico” foi um movimento educacional ocorrido no fim do século XIX e início do XX para formação do camponês, objetivando fixá-lo ao seu local de origem. Ele abrangia o currículo, calendário e formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano da época.

Não é, portanto, uma luta circundada ao Campo, mas a toda sociedade, à educação de todos os brasileiros trabalhadores,

a mesma travessia dolorosa em que nos encontramos, no âmbito do projeto societário no seu plano cultural, econômico-social e político, atinge frontalmente o campo educacional. Um desafio que tem especificidade no campo e na cidade, mas que se sintetiza no desafio da *república do trabalho* ou da *classe trabalhadora* (FRIGOTTO, 2010, p. 28, grifos do autor).

Dessa forma, defendemos que a luta pela Educação do Campo insere-se no panorama maior da própria educação dos trabalhadores diante dos desafios (im)postos pelas multi-regulações do Estado, a fim de cumprir às exigências do sistema do capital. E como sublinha Frigotto (2001, p. 29), “essa situação não é fruto de uma fatalidade, mas de uma produção social construída historicamente pela classe burguesa brasileira”, mesmo diante de toda luta constituída por uma parcela dos movimentos sociais e dos movimentos sindicais.

Por fim, uma análise dos breves 14 anos do século XXI nos revela que apesar do avanço no que se refere à Educação do Campo, muito há que se fazer para a consolidação de uma educação escolar de qualidade para as classes populares, no Campo. Mesmo contando, na atualidade, com diretrizes e programas específicos, e ter ganhado visibilidade e respeito por meio das contribuições não apenas dos movimentos, mas também dos pesquisadores que vêm dedicando seu tempo a pesquisas e debates em torno do ensino e da aprendizagem nas escolas do Campo, há um vasto caminho a percorrer para que essa educação seja de qualidade consonante com os ideais e a realidade dos povos do Campo.

Dessa luta, nasceu o PRONERA, um programa nacional de educação para a Reforma Agrária.

6.4 O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA)

O I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, resultou da articulação entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT RA-UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Participaram desse Encontro mais de 20 universidades brasileiras que já desenvolviam atividades na área da educação em assentamentos de Reforma Agrária, em

grande parte através de parcerias informais entre professores e movimentos sociais¹⁵⁹, e que defendiam uma articulação entre os trabalhos que vinham desenvolvendo e a necessidade de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação que atendesse às necessidades de formação dos sujeitos do Campo (BRASIL, 2001).

Durante o ano de 1997, outras ações foram desenvolvidas por esse Grupo, a fim de arregimentar tal proposta, que foi apresentada no III Fórum do Conselho de Reitores, em novembro desse mesmo ano. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 (BRASIL, 1998), o PRONERA foi instituído pelo governo federal vinculado, naquele momento, ao então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e, hoje, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA, através da Portaria/INCRA/nº 837 (BRASIL, 2001)¹⁶⁰.

Constituído inicialmente como política de governo, o PRONERA ascendeu ao *status* de política de Estado em 04 de novembro de 2010, pelo Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), ampliando o atendimento às populações do Campo. Para tanto, estabeleceu, no parágrafo 1, do seu art. 1, que são

I – *populações do campo*: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os *assentados e acampados* da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e *outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural*; e II – *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (grifos nossos).

O significado e a importância da criação do PRONERA para os sujeitos dos assentamentos de Reforma Agrária e do Campo são referendados por autores, pelas coordenações nacional, estadual e local do Programa:

a necessidade de um programa de educação específico para a população da Reforma Agrária justificava-se, à época, pela constatação expressa em um estudo denominado Censo da Reforma Agrária [...] de que nos projetos de assentamentos (PAs) havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo,

¹⁵⁹ Nenhum dos Manuais do PRONERA (Brasil, 2001, 2004, 2011, 2012) registram a participação dos movimentos sindicais nos encontros e debates que resultaram na sua criação.

¹⁶⁰ Importante ressaltar que, mesmo considerando essa história de criação do PRONERA, no II Manual de Operações/2001 (BRASIL, 2001), na “apresentação”, o então presidente do INCRA registra esse Programa como uma realização do Ministério Extraordinário de Política Fundiária e do INCRA.

ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação para essa parcela da população [...] (SANTOS, 2012, p. 630).

“[...] o PRONERA foi o Programa que primeiro reconheceu os camponeses, os assentados especificamente da Reforma Agrária como sujeitos de direitos. O PRONERA coloca os trabalhadores rurais numa outra condição que talvez nem eles, no campo das suas organizações, tivessem se dado conta” (ENTREVISTA – COORDENADORA NACIONAL PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] ele forma pessoas na dimensão da Educação do Campo, então por isso que é tão importante, nós temos que ter pessoas nesses assentamentos que sejam formados pela Educação do Campo [...]” (ENTREVISTA – ASSESSURADORA ESTADUAL PRONERA/INCRA-MG – Pesquisa 2009/2013).

“[...]é uma mudança não só de conhecimento, mais de vida, de cultura também. Eles saem muito mais instruídos, críticos, politizados – apesar de que eles não precisam de nada para politizar, porque eles já chegam prontos – mas com uma nova perspectiva, enxergando as coisas por outro prisma” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

Mesmo apresentando consenso em torno da importância da criação do PRONERA, podemos perceber nos trechos acima que são visões diferentes de entender e apreender o Programa, indo de uma perspectiva mais utilitarista a uma vertente mais crítica e pedagógica sobre a questão.

Elegendo, inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade prioritária de atendimento¹⁶¹, o PRONERA tinha como metas, quando da sua criação, a alfabetização dos assentados, a escolarização dos monitores¹⁶², a formação continuada de educadores e de técnicos para a produção agropecuária e de gestores para o empreendimento rural. Seu objetivo envolvia também a saúde e a comunicação, organizando, produzindo e editando materiais didático-pedagógicos para o Programa, a fim de

[...] fortalecer a educação nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a

¹⁶¹ A prioridade pela Educação de Jovens e Adultos, em especial no que tange à alfabetização, pelo PRONERA, deveu-se ao “[...] alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os *beneficiários* do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação” (BRASIL, 2004, p. 13, grifos nossos).

¹⁶² A partir de 2004 essa meta foi retirada, passando o Programa a referir-se à formação de educadores para promoverem a educação nas áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2004).

especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável (BRASIL, 2004, p. 15, grifos nossos).

Até 2011, o objetivo geral do Programa referia-se ao fortalecimento da educação, nos assentamentos, como na citação acima. A partir de 2011, essa expressão foi substituída por “oferecer educação formal”, vigorando no Manual de Operações do PRONERA 2012¹⁶³ (BRASIL, 2012), o que incorporou ao Programa uma perspectiva educativa formal mais direta e propositiva, ao mesmo tempo em que ele ia sofrendo alterações na sua organização e funcionamento, como veremos mais adiante.

Em 2001, o Programa (BRASIL, 2001) elencava como seus princípios teórico-metodológicos:

- a) o caráter interativo que se consubstanciava nas parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas;
- b) o caráter multiplicador com o objetivo de não apenas alfabetizar os assentados, mas, também, ampliar o número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos assentamentos;
- c) o caráter participativo que garantiria o atendimento das necessidades reais dos assentados.

O princípio operacional era a parceria (BRASIL, 2001).

Posteriormente, em 2004, esses princípios foram reformulados determinando que os projetos engendrados no âmbito do Programa deveriam fundamentar-se em princípios político-pedagógicos – inclusão, participação, interação e multiplicação – e a parceria mantinha-se como princípio operacional e, agora também, metodológico (BRASIL, 2004).

Em 2011, o Programa (BRASIL, 2011) passou a estabelecer como princípios básicos do PRONERA a inclusão, a participação, a interação, a multiplicação e a parceria; e como princípios e pressupostos pedagógicos o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade, mantidos no Manual de 2012 (BRASIL, 2012).

¹⁶³ Essa atualização do Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2012, p. 11-12) deu-se em “[...] face a mudanças ocorridas, tais como: I) aprovação da Lei n.º 11.947/2009, notadamente o art. 33º, por meio do qual o Poder Legislativo autoriza o Poder Executivo a instituir o Pronera como política pública de educação a ser executada pelo Incra; II) publicação do Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que *dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, publicado no DOU de 05 de novembro de 2010, Seção 1, p. 1-3; III) emissão do Parecer n.º 93/PGF/LCMG/2010, suspendendo o pagamento de bolsas para servidores públicos e bolsa-auxílio para estudantes do Pronera; IV) Acórdão TCU – Plenário n.º 3.269/2010, de 01/12/2010; V) Portaria Interministerial MPOG/MF/MCT n.º 127 de 29.05.08, que implementa o Portal de Convênios – SICONV; VI) Portaria Interministerial MPOG/MF/MCT n.º 342, de 05 de novembro de 2008, que regulamenta o Destaque Orçamentário; VII) Decreto n.º 6.672, de 02.12.2008; VIII) Regimento Interno do Incra – Decreto n.º 6.812, de 3 de abril de 2009; IX) Decreto n.º 6.170, de 25 de julho de 2007”.

A parceria sempre foi o cerne dos princípios operacionais do PRONERA (BRASIL, 2001, p. 14), entendida como “[...] o princípio e a base para o seu desenvolvimento”. Em 2004, o Programa destacava que era a parceria que garantiria a gestão participativa e a construção coletiva de projetos (BRASIL, 2004). Em 2011, esse discurso mudou para enfatizar que a parceria era “[...] condição para a realização das ações do PRONERA” (BRASIL, 2011, p. 21). O Manual de Operações de 2012 (BRASIL, 2012, p. 15), ao referir-se ao papel da parceria no Programa, esclarece que

o Pronera se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é a condição para a realização das ações. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, além dos governos municipais e estaduais (grifos nossos).

Mais adiante, procederemos a uma análise mais detalhada desses princípios em função das mudanças que foram sendo estruturadas no Programa.

Ao avaliarem o impacto do PRONERA após 10 anos da sua criação, Taffarel e Santos Jr. (2009) apontam sérias dificuldades decorrentes da falta de financiamento, de pessoal técnico especializado, dentre outros. Esses desafios intensificam-se no dia a dia do desenvolvimento dos projetos, e vão desde questões de cunho pedagógico, administrativo e jurídico até questões financeiras. Exemplo disso é a batalha jurídica travada entre o Tribunal de Contas da União (TCU) e o INCRA sobre a (in)constitucionalidade do pagamento de bolsas para os professores dos cursos.

Em outra passagem deste trabalho, a Coordenadora Nacional do PRONERA/INCRA apontou o financiamento como um dos grandes desafios para o trabalho realizado pelo PRONERA, dado que os recursos eram destinados via emenda, no orçamento da Comissão de Agricultura. A partir de 2004, o PRONERA passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo Federal, o que lhe garantiu ser incluído no Orçamento Geral da União (OGU). Em 2010, ao constituir-se como política pública, tais questões foram amenizadas, mas não resolvidas.

No período de 2008 a 2011, foram investidos R\$ 9.113.025,97, com 80% a 100% dos resultados esperados, segundo o MDA (2011, p. 56), porque

desde 2008, com a suspensão do pagamento de bolsas a professores e alunos, determinada pelo MEC, e em 2009/2010, a interrupção de realização de parcerias por meio de convênios, por força do Acórdão n.º 2.653/08, o PRONERA sofreu forte impacto na implementação de novos projetos, pois estes não puderam ser executados como se pretendia causando um impacto significativo na inserção de alunos em sala de aula nas diversas modalidades oferecidas pelo Programa. No exercício de 2010 trabalhamos apenas com o quantitativo de alunos dos cursos já em vigência. Uma demanda de 36 projetos aprovados está aguardando para sua implantação, o que se espera avançar no exercício de 2011 com a retomada de parcerias por meio de convênio após decisão do TCU, Acórdão 3269/10 de dezembro/10.

A suspensão das bolsas ocorreu em cumprimento ao princípio das Leis de Diretrizes Orçamentárias que, desde 1991, veda a remuneração de servidores públicos por meio de convênios para serviços públicos de assistência técnica e consultoria. O INCRA impetrou contestação dessa medida, alegando que atividades de ensino, pesquisa e extensão não se enquadram como atividades de consultoria e assistência técnica (CARVALHO, 2010), mas até o momento o assunto não foi resolvido.

Além disso, algumas ações do Ministério Público Federal (MPF) têm gerado ao PRONERA enfrentamentos judiciais, tais como as Ações Cíveis Públicas contra a realização do curso de Medicina Veterinária, com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL/RS)¹⁶⁴, e do curso de Direito em Goiás, com a Universidade Federal de Goiás (UFG) (CARVALHO, 2010).

As argumentações do MPF na ação de nº 2007.71.10.005035-8/RS resumem-se à alegação da afronta ao princípio da isonomia à medida que o Curso é proposto exclusivamente para trabalhadores rurais “sem-terra”. Deixando de lado toda uma população que também poderia participar do processo seletivo (CARVALHO, 2010, p.48).

Entretanto, em junho de 2010 o recurso impetrado pelo INCRA e pela UFPEL contra a Ação do MPF foi julgado procedente. Para Carvalho (2010, p. 49), o Acórdão reafirmou a autonomia universitária e sublinhou o PRONERA no rol das políticas afirmativas, como se pode ler neste trecho destacado do documento produzido pelo poder judiciário do Rio Grande do Sul (CARVALHO, 2010, p. 50):

9. políticas afirmativas, quando endereçadas a combater genuínas situações fáticas incompatíveis com os fundamentos e princípios do estado social, ou a

¹⁶⁴ No momento desta Ação do MPF, a UFPEL já havia realizado o vestibular, mas aguardou a decisão judicial para realizar as matrículas (CARVALHO, 2010).

*estes dar consistência e eficácia, em nada lembra privilégios, nem com eles se confundem. Em vez de funcionarem por exclusão de sujeitos de direitos, estampam nos seus objetivos e métodos as marcas da valorização, da inclusão, sobretudo daqueles aos quais se negam os benefícios mais elementares do patrimônio material e intelectual da Nação. Frequentemente, para privilegiar basta a manutenção do *status quo*, sob o argumento de autoridade do estrito respeito ao princípio da igualdade.*

Já a alegação do MPF contra a realização do curso de Direito, na UFG, gira em torno de uma visão particularista, preconceituosa e elitista, como analisado por Carvalho (2010). O MPF argumentava, à época, que

*[...] trata-se de uma afronta ao princípio constitucional da igualdade material; que além do tratamento diferenciado ao referido grupo social, verifica-se a impossibilidade de utilização do Pronera para custeio do já mencionado curso, eis que tais recursos, apesar de poderem ser destinados à educação dos beneficiários da reforma agrária, *devem se restringir à qualificação dos mesmos para o trabalho, sendo que o curso de direito não está atrelado à qualificação rural e, portanto, destoa de sua finalidade* (CARVALHO, 2010, p. 50, grifos nossos).*

Essas e outras muitas ações, também no âmbito do Tribunal de Contas da União, afetaram o desenvolvimento do PRONERA, na avaliação de Carvalho (2010).

Para Santos (2010, p. 2), o grande desafio do PRONERA, em 2010, circunscrevia-se à ampliação e consolidação de parcerias “[...] com aquelas instituições que historicamente estiveram junto do Pronera desenvolvendo projetos, mas que foram penalizadas, no último período, por um processo de desautorização para a execução de novos projetos, provocado por um Acórdão do TCU”. Dentre os novos parceiros, Santos (2010) destaca os Institutos Federais de Educação Profissional, demonstrando uma tendência do PRONERA a incorporar uma face mais profissionalizante, seguindo a gestão atual do governo Dilma.

6.4.1 O PRONERA em números: crescimento e diversidade

Desde a sua criação, o PRONERA vem crescendo tanto em termos quantitativos quanto em diversidade desse atendimento. Uma representação comparativa entre o atendimento realizado nos períodos de 1998 a 2002 e de 2003 a 2010 delimita tanto o percentual de crescimento do PRONERA – mais de 200% – quanto aponta para a continuidade da formação dos sujeitos atendidos, visto que, mesmo a Educação de Jovens e Adultos apresentando o maior percentual de atendimento, o crescimento nos níveis médio, superior e especialização é significativo, ainda que esteja distante do atendimento total da

demanda existente no Campo¹⁶⁵. Tais dados representam, também, a ampliação da gestão do INCRA sobre a Educação do Campo, em detrimento do MEC, já que esse Instituto, como trataremos mais adiante, tem assumido a centralidade nessa gestão (TAB. 8).

Tabela 8 - Alunos atendidos pelo PRONERA, nos períodos de 1998 a 2002 e de 2003 a 2010

Nº	Modalidades	1998 a 2002	2003 a 2010	TOTAL
1	Educação de Jovens e Adultos	99.531	299.277	398.808
2	Ensino Médio e Superior	1.874	46.891	48.765
3	Especialização	-	461	461
4	Total de alunos	101.405	346.629	448.034
5	Instituições parceiras	45	65	-

Fonte: Brasil (2011b).

Por região brasileira, no período de 2003 a 2009, o Programa atendeu a 353.939 sujeitos, segundo o MDA, INCRA e o PRONERA (BRASIL, 2009) (TAB. 9).

Tabela 9 - Atendimento PRONERA por região brasileira, período 2003-2009

Região	EJA	E. Médio	E. Superior	Especialização	Residência ¹⁶⁶	Total
Norte	77.025	5.412	2.647	0	110	85.194
Nordeste	142.319	15.159	5.527	50	239	163.294
C-Oeste	37.322	2.703	2.181	70	80	42.356
Sudeste	40.208	2.658	2.098	38	65	45.067
Sul	11.900	4.363	1.603	50	112	18.028
Total	308.774	30.295	14.056	208	606	353.939

Fonte: Brasil (2009)

Os dados da TAB. 9 apresentam-se coerentes com o mapa do desenvolvimento brasileiro que aponta as regiões Norte e Nordeste com maior índice de pobreza e analfabetismo, e por isso com atendimento de 71% de demanda de EJA e 70% de todas as ações do PRONERA, mesmo tendo o menor índice populacional: apenas 27,63% da população brasileira se encontrava nas duas regiões no ano de 2006¹⁶⁷.

¹⁶⁵ No quadro da população brasileira de 15 anos ou mais, 9,6% não sabiam ler nem escrever, ou seja, um total de 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos (IBGE, 2010), dados que demonstram que ao longo desses 10 anos, o avanço foi de 4%, já que em 2000 esse percentual era de 13,64%. Além disso, os maiores índices de analfabetismo continuam no Campo: 23,2% desta população com mais de 15 anos não sabe ler nem escrever, enquanto o espaço urbano aponta para 7,3%. Nos assentamentos de reforma agrária o índice de não alfabetizados é de 14,67% (INCRA, 2010).

¹⁶⁶ A residência no âmbito do PRONERA é ofertada em cursos agrários, como uma espécie de especialização.

¹⁶⁷ Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/brasil_populacao.htm>. Acesso em: 12 de out. de 2011. Já o Censo 2010 (IBGE, 2010) aponta que este índice, em 2010, era de 28,76%.

Essa coerência também se fundamenta no fato de que, no período de 1979 a 2009, as Regiões Norte (43,1%)¹⁶⁸ e Nordeste (32,5%) tinham o maior percentual de famílias assentadas no Brasil, 767.458 (75,54%) (STÉDILE, 2011a). Revela, também, um planejamento efetivo do PRONERA em desenvolver projetos de maneira igualitária à população assentada. A região Norte que, nesse período, tinha 43,1% de famílias assentadas, mas 11,2% de analfabetos, contava com 24% do atendimento do Programa. Já o Nordeste, com 32,5% de famílias assentadas, mas com uma população de 19,1% de analfabetos, recebeu 46,1% dos projetos do PRONERA, e o maior atendimento do Ensino Superior/PRONERA (39,32%), bem como o de Residências (39,43%) (DATA LUTA, UNESP, 2010¹⁶⁹ *apud* STÉDILE, 2011a).

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), citada anteriormente, de caráter censitário, entrevistou 552 mil famílias participantes dos 5.595 projetos de assentamentos do INCRA, em 1.651 municípios brasileiros (BRASIL, 2011). E,

questionando-se as famílias e membros das associações de assentados sobre a expectativa em relação à educação, informaram ser *a primeira prioridade a construção de escolas mais equipadas*, seguida da *elevação dos níveis de escolaridade* e, em terceiro lugar, *as condições e os equipamentos necessários a uma boa escola*: energia, água, computador, entre outras. A maioria das famílias afirmou querer a escola nos Projetos de Assentamentos, *porque deseja principalmente que os filhos estudem e que no processo educacional sejam desenvolvidos conteúdos relativos à vida na comunidade* (BRASIL, 2011, p. 13-14).

Claros e diretos os anseios das famílias, o que pode traduzir bem, ao nosso olhar, a representação do que venha a ser uma escola de qualidade para esses assentados, e como que essa qualidade está intrinsecamente ligada não apenas a questões materiais como infraestrutura, mas também à valorização da vida do seu lugar, das suas características como povo do Campo. Perspectiva que, como vimos anteriormente, também tem lugar acentuado entre os defensores da Educação do Campo.

¹⁶⁸ Vale ressaltar que o fato de a Região Norte ter o maior percentual de famílias assentadas (43,1%), deve-se, em parte, pelo modelo de projeto de Reforma Agrária que o governo brasileiro tem realizado que, na análise de Stédile (2011a), não é de Reforma Agrária, mas sim de colonização, dado que a maioria das áreas disponibilizadas para a Reforma está localizada na região Norte (74,2%), e nesta, no estado do Amazonas (33,5%)¹⁶⁸. Espalhadas por regiões de difícil acesso, com uma média de 83 famílias por assentamento, em uma área de 9.850.376 ha, a mobilização e luta pelo direito à educação podem se tornar enfraquecidas (DATA LUTA, UNESP, 2010¹⁶⁸ *apud* STÉDILE, 2011a).

¹⁶⁹ DATA LUTA, UNESP, 2010. Disponível em: <www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em 02 de maio de 2011.

No ano de 2010, a Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária (PQRA) realizada pelo INCRA, por amostragem, apontou o grande desafio que a educação ainda apresenta para essas famílias assentadas (TAB.10):

Tabela 10 - Escolarização nos Assentamentos de Reforma Agrária, no Brasil/2010

ASPECTOS PESQUISADOS	REGIÕES				
	NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL
-Famílias assentadas	390.752	302.513	138.000	40.156	34.991
-Não alfabetizados (índice médio)	14,74%	18,42%	13,86%	13,60%	12,73%
-Escolaridade de 1ª a 4ª séries	44,89%	42,17%	40,12%	38,17%	42,38%
-Ensino Fundamental completo	27,41%	25,52%	29,81%	27,93%	29,46%
-Ensino Médio incompleto	6,72%	7,09%	8,15%	8,76%	7,52%
-Ensino Médio completo	4,99%	5,69%	5,73%	9,37%	6,28%
-Ensino Superior em andamento	-	-	1,33%	1,16%	1,09%
-Ensino Superior completo	-	-	1,15%	1,01%	1% ¹⁷⁰
Ensino Superior completo ou em andamento	1% ¹⁷¹	1% ¹⁷²	-	-	-

Fonte: Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária (PQRA) (INCRA, 2010).

Porém os dados apresentados na TAB. 10 trazem outra realidade em relação às ações do PRONERA, em 2010 (TAB. 9).

Na TAB. 10, os dados informados pelo MDA, INCRA e PRONERA (BRASIL, 2009) mostravam uma discriminação positiva em relação ao atendimento do Programa. Onde havia mais analfabetos, no caso a Região Nordeste, havia incidência maior de atuação do PRONERA. Já a Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária/2010 (INCRA, 2010) aponta para uma distribuição não igualitária de projetos pelo PRONERA.

Mesmo com diferenças significativas no número de famílias assentadas, por região, os percentuais de escolaridade/atendimento variam muito pouco. Se a população assentada no Sul corresponde apenas a 8,9% da assentada no Nordeste, a diferença entre o percentual de não alfabetizados, por exemplo, varia em apenas 2,01%. Ou seja, há um atendimento linear quantitativo de escolarização, não priorizando ações onde há maior índice de famílias assentadas e/ou de analfabetos, por exemplo. Em outras palavras, não há a discriminação positiva que garanta a igualdade de direitos.

¹⁷⁰ Menos de 1%.

¹⁷¹ Menos de 1%.

¹⁷² Menos de 1%.

Entretanto, tal tendência não destitui a importância desse Programa enquanto política pública voltada para a educação dos sujeitos do Campo, uma vez que, de modo geral, os dados apresentados mostram claramente que o PRONERA vem desenvolvendo um trabalho significativo, especialmente pela sua especificidade, mas também revelam que é necessário ampliar o atendimento de modo equitativo, para alterar contundentemente esse quadro educacional.

6.4.2 A trajetória política e organizacional do PRONERA

Ao longo dos seus 16 anos de existência, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária passou por transformações que alteraram significativamente seu traço de política pública engendrada no âmbito da Sociedade Civil, pela ação de movimentos sociais, especialmente os do Campo, defensores da Educação do Campo, grupos de universidades, grupos de estudos, dentre outros segmentos.

As mudanças que já sinalizamos até aqui, não apenas pelos textos dos Manuais de Operação do Programa (BRASIL, 2001a; 2004; 2011a; 2012), mas também pela análise das suas ações já indicaram tais transformações. Mas, nesta seção, propomo-nos a analisar essas alterações e suas consequências para a oferta da Educação do Campo e nos assentamentos de Reforma Agrária, de maneira mais pontual.

Quando da sua criação, o PRONERA estabelecia que a coordenação de seus projetos deveria estar sob a responsabilidade de um professor da instituição de ensino superior, cuja tarefa seria a formulação, implantação, acompanhamento, controle técnico-operacional e sua avaliação (BRASIL, 2001; 2004). Aos movimentos sociais cabia

mobilizar jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamento de Reforma Agrária para a identificação das demandas; identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos; *participar do acompanhamento pedagógico dos projetos*; articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o INCRA, a infraestrutura necessária *ao bom funcionamento das salas de aulas*; *acompanhar o trabalho dos monitores assegurando frequência às aulas*; acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (BRASIL, 2001, p. 22, grifos nossos).

Os movimentos sociais assumiram, nesse momento, um papel de co-gestores dos projetos para a educação escolar nos assentamentos, abarcando funções administrativas, financeiras e pedagógicas. O Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais (MSTR) não foi

citado no Manual de 2001 (BRASIL, 2001a). Ele aparece somente em 2004 (BRASIL, 2004, p. 20-21), como parceiro, ao lado dos movimentos sociais, dividindo com estes as atribuições de

mobilizar jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para identificação das demandas; identificar em conjunto com os demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas Áreas de Reforma Agrária; acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (grifos nossos).

Como se pode observar, as atribuições dos movimentos no PRONERA cresceram significativamente a partir de 2004, demandando-lhes mais poder de decisões e comando. Suas atribuições ampliaram no que tange a questões ligadas diretamente ao currículo, ganharam mais autonomia para interferir no processo pedagógico, ampliou-se sua responsabilidade sobre a “infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas do programa nas Áreas de Reforma Agrária”, passaram a participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; bem como discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e dos Projetos.

Para a Coordenadora Nacional do PRONERA/INCRA (ENTREVISTA – COORDENADORA NACIONAL PRONERA – Pesquisa 2009/2013), a participação dos movimentos sociais foi um grande avanço na democratização da Educação do Campo, pois

“[...] o PRONERA traz os movimentos sociais para discutir a educação dentro do Estado o que também é uma coisa nova, [...] era uma novidade histórica. Porque as políticas sempre foram pensadas de dentro dos órgãos educacionais do MEC ou de quem faça. Sempre foram pensadas por especialistas ou dentro do Congresso Nacional ou dentro da prefeitura, ou dentro do governo do Estado, sempre pensadas por pedagogos, por especialistas em educação. O PRONERA rompe com essa tradição ao trazer os camponeses e os movimentos sociais, o que é mais ainda tenso, conflituoso, para dentro do Estado, para discutir com o Estado qual é a política, não é apenas ter uma política. [...] O PRONERA traz esse povo

para dentro do Estado para discutir qual é o projeto de educação. [...] o PRONERA estabelece uma ponte entre essa população e os movimentos sociais, sindicais e a universidade que, até então, era e ainda é, aquela torre de marfim que está lá, que ninguém acessa, parece que não se mistura com a vida real e com o mundo, as pessoas”.

Entretanto, esse Programa criado pela mobilização da face civil do Estado começou a perder características políticas e sociais, sobre as quais foi fundado, diante da “[...] reação de setores do Estado refratários à ampliação da participação social no ambiente acadêmico, [...], o Pronera sofreu reação a essa forma de gestão colegiada e coletiva, notadamente à participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo” (SANTOS, 2012, p. 634).

Inicialmente, o Acórdão TCU nº 2.653/2008 (BRASIL, 2008) determinou “[...] que o Incra não permita a participação de movimentos sociais em qualquer fase de escolha da entidade prestadora de ensino” (CARVALHO, 2010, p. 48), negando a participação popular, uma das premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996).

Tal decisão foi ratificada pelo Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que cita os movimentos sociais apenas no art. 2º: “são princípios da educação do campo [...] V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos *movimentos sociais do campo*” (grifos nossos), sem definir como se daria tal participação. A esses movimentos, que tinham conquistado um espaço significativo de ação e poder dentro do PRONERA, coube, a partir de então, o papel de assistentes, já que foram considerados como “entes estranhos à administração pública” pelo TCU.

Essa alteração é oficializada, também, nas orientações dos Manuais do PRONERA de 2011 e 2012 (BRASIL, 2011; 2012), que mesmo mantendo os movimentos sociais e sindicais como parceiros do Programa, limitam a participação. São parceiros do Programa: “as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as secretarias municipais e estaduais de educação; e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário”, entendidos como

[...] organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional. [Com as atribuições de]: indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do crédito fundiário, em conjunto com os demais parceiros; acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos (BRASIL, 2012, p. 23).

Portanto, seguindo os preceitos legais, a legislação do PRONERA pós-2008 (Acórdão nº 2.653/08) e 2010 (Decreto n.º 7.352/2010) retirou o poder de participação dos movimentos sociais e sindicais na tomada de decisões nas áreas administrativa e financeira, restringindo seu campo de atuação à identificação de demanda e aos aspectos pedagógicos dos projetos.

Outra interferência do Poder Judiciário no PRONERA ocorreu em 2010, por meio do Acórdão TCU 3.269/10, que determinou que, mesmo se tratando de um Programa que, na sua gênese, determina o atendimento a um grupo específico, os povos do Campo e da Reforma Agrária:

1) não pode haver restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social; 2) não pode haver inserção nos projetos educacionais de disciplinas curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou a concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins; 3) não pode haver previsão de indicadores de resultados qualitativos dos cursos, tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais; 4) não pode haver previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais; 5) deverá constar dos instrumentos de contratação, exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas do curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente (BRASIL, 2011, p. 28, grifos nossos).

Mais uma vez, o TCU institui meios regulatórios para o afastamento dos movimentos sociais e sindicais, na gestão do Programa. Com essa alteração no corpo constitutivo do PRONERA, aos poucos, outras mudanças foram se fazendo, de modo que o INCRA começou a assumir a centralidade administrativa, financeira e também pedagógica do Programa, por meio da ampliação do papel da Coordenação Geral das Políticas de Formação de Professores do Campo. Assim, secundarizou, ainda mais, o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão federal que, desde 1930, tem a função precípua de gestão das políticas públicas de educação no Brasil, contando, além da SECADI, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que assumiu, desde 2007, a formação referente aos profissionais da Educação Básica. Assim, manter uma política de educação apenas sob a coordenação do MDA e com “apoio técnico e financeiro” do

Ministério da Educação (Art. 4º e 9º) (BRASIL, 2010) parece-nos uma decisão, no mínimo, ambígua.

Ao MEC cabe, a partir do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), um papel secundário, como coadjuvante que pode “[...] realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas, e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo observadas as diretrizes fixadas neste Decreto” (art. 10).

O INCRA, criado pela Lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970, é uma entidade vinculada ao MDA, que apresenta em sua Estrutura Regimental as competências dos seus órgãos e unidades. No que concerne às competências das suas Secretarias não há nenhum registro de atribuições específicas dessas a qualquer processo formal de educação. Há, apenas, na referência às Secretarias de Reordenamento Agrário e da Agricultura Familiar, uma alusão à tarefa de apoiar e/ou participar, e/ou promover algumas ações e programas de pesquisa que visem à profissionalização dos agricultores familiares.

No que diz respeito ao INCRA¹⁷³, a quarta diretriz desse Instituto determina que a implementação da Reforma Agrária buscará a qualificação dos assentamentos rurais mediante ações diversas, dentre as quais encontra-se a articulação com políticas públicas, inclusive as de educação. Vale ressaltar que o texto enfatiza a articulação do INCRA com outras políticas já estabelecidas, ou seja, colocar-se como cooperador, auxiliar de políticas públicas para a educação.

Contudo, uma nova vertente adotada pelo INCRA substitui essa perspectiva de articulação, capitalizando para si as políticas públicas de Educação do Campo, como se pode constatar, por exemplo, em várias passagens da Estrutura Regimental e Regimento Interno do INCRA, aprovados pelo Decreto n. 6.812, de 3 de abril de 2009. No item IV, do art. 17, do capítulo V, deste documento, que trata das competências dos Órgãos, determina-se que à Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento compete “*desenvolver, acompanhar e supervisionar projetos relativos à educação do campo e cidadania*” (BRASIL, 2009, p. 8, grifos nossos).

Não sem embargos, o Regimento Interno do INCRA, aprovado pela Portaria n. 20 de 08 de Abril de 2009, estabelece na seção II, do seu art. 2º, que esse tem como atividades principais, dentre outras, “c) proporcionar a *educação formal em todos os níveis*, ensino

¹⁷³ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/institucional/incra>>. Acesso em: 26 de mar. de 2012.

básico, profissionalizante de nível médio e superior, para o público da reforma agrária, visando a promoção da igualdade no meio rural” (BRASIL, 2009, p. 19, grifos nossos), contando inclusive com uma Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, e uma Divisão de Educação do Campo, específicas para esse fim, cabendo à primeira definir a gestão política e pedagógica do PRONERA, ou de outro que venha a substituí-lo (BRASIL, 2009).

Assim, o INCRA vem ascendendo ao posto de gestor de políticas para a Educação do Campo, juntamente com as Superintendências Regionais, que têm como atribuições, no Programa:

I - *coordenar e supervisionar* os projetos executados no âmbito do Programa; II - *definir* procedimentos e *produzir* manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e III - *coordenar* a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17 (BRASIL, 2010).

O Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) ratifica de maneira explícita a centralidade da gestão do PRONERA ao INCRA e, nesse intento, essa política pública de Estado, objetiva (BRASIL, 2010):

I - oferecer *educação formal* aos jovens e adultos *beneficiários* do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, *em todos os níveis de ensino*; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA *e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos* (grifos nossos).

De modo geral, os sujeitos institucionais do Programa avaliam como benéfica a sua inserção dentro do MDA e não do MEC. Santos (2010, p.2), por exemplo, analisa como positivo o fato de, mesmo estruturando-se como uma política de Educação do Campo, o PRONERA preserva

[...] sua especificidade de política pública de educação vinculada à Reforma Agrária. Isso é uma inovação importante: um governo reconhecer que *há processos educativos formais que não necessariamente passam pelo sistema educacional, pelo regime de colaboração*, mas passam por outras instâncias do Estado que têm condições diferenciadas de gestão, *porque lidam no*

cotidiano com questões que são do mundo dos camponeses, que nem sempre as políticas universais são capazes de absorver. Oxalá avancemos no próximo período para que as políticas universais tornem-se cada vez mais abertas a tais inovações. Do meu ponto de vista, esta é uma condição fundamental para melhorar os índices de escolaridade no campo. Que o sistema educacional se abra para novas formas de organizar os processos educativos escolares, fora do desenho quadrado das escolas que conhecemos (grifos nossos).

Ao afirmar que órgãos como o MEC não teriam condições de lidar com as questões da Educação do Campo, Santos (2010) coloca em xeque a capacidade funcional do Ministério da Educação visto que, na sua composição, como já registramos, ele conta com secretarias para atendimentos especializados, como é o caso SECADI, criada em julho de 2004, que trata de temas ligados à

*[...] alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação*¹⁷⁴.

De modo geral, os depoimentos colhidos nas entrevistas que realizamos também apontam para essa mesma perspectiva:

“tem duas fases nessa história. A primeira foi na instituição mesmo do PRONERA. A proposta era que o MEC tivesse um programa. A primeira, a originária foi na época que se pensou o PRONERA com algumas universidades, a CNBB, UNICEF, UNESCO. E o Conselho dos Reitores das Universidades (CRUB) era quem estava capitaneando isso, com a UnB, com MST. E a proposta era que o MEC criasse um programa. Mas à época – foi na época do governo do Presidente Fernando Henrique – o Paulo Renato não quis nem conversa: ‘não quero saber dessa gente aqui no MEC, não quero saber, isso é coisa para o MDA. O MDA que crie lá’. E era um momento forte de mobilizações, logo depois dos ataques do Eldorado dos Carajás, o governo Fernando Henrique estava na berlinda da opinião pública internacional favorável ao MST e à Reforma Agrária, e o governo não tinha nada para oferecer. Então eles abraçaram a ideia do PRONERA como uma forma de dar uma resposta para a sociedade e o criaram dentro do MDA, que aceitou criar o Programa, uma estrutura vinculada ao gabinete do Ministro. Mas não tinha orçamento para o PRONERA. Então, criou-se a ideia da comissão pedagógica e o orçamento que o PRONERA tinha era uma emenda que todos os anos a gente lançava no orçamento da Comissão da Agricultura, aí era o dinheiro que o PRONERA tinha. E quando no governo Lula, houve um movimento para tirar o PRONERA para

¹⁷⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 01 out. de 2011.

ir para o MEC, chegou a haver uma conversa com os dois ministros na época: Miguel Rosseto e o Tarso (acho), para discutir, mas houve uma reação muito forte dos movimentos, tanto do movimento sindical quanto do MST. Porque houve a reação forte? Porque a lógica do trabalho do MEC... o MEC só administra a rede federal, universidades e institutos federais, toda a outra política do MEC é descentralizada para os estados e municípios. O PRONERA não cabe nessa lógica e o MEC não consegue trabalhar com a lógica que o PRONERA trabalha. [...] então o próprio MEC trata o PRONERA como se o PRONERA não existisse” (ENTREVISTA – COORDENADORA NACIONAL PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“tem meu apoio. Tem minha contribuição, porque eu acho que a gente precisa discutir isso com mais profundidade, a não ser que o MEC mude, porque se você for conversar lá com o ministro, “o Mercadante”, acaba você vendo que ele nem sabe o quê que é uma roça [...] o ônibus buscando o aluno levando para a cidade, isso não é o que nós queremos. [...] E aí, a criança não pode trabalhar, mas pode pegar o ônibus às 5 da manhã, chegar à noite em casa. Alguém está ganhando com esse processo. Então, eu acho que para ficar no MEC do jeito que está a cabeça do Ministro aí... [...]. Porque o MEC não sabe nem o que é PRONERA. O MEC não conhece o que é Reforma Agrária, o MEC não sabe como é que plantar um pé de milho” (ENTREVISTA – DIRETOR-PRESIDENTE FETAEMG – Pesquisa 2009/2013).

“[...] o MDA conseguiu ir lá e abrir esse espaço para lutar, por aí foi onde eles acharam um lugar para fazer isso. Mas se deslocar dali para outro lugar é preciso haver um avanço que não é fácil, não. Não é fácil porque a gente vê os entraves que existem entre os diversos ministérios. Isso tem mesmo, a gente não pode negar porque a gente vê, não precisa a gente estar lá todo dia vivenciando, porque a gente vê em todos os noticiários o que acontece” (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

O desinteresse e o descompromisso do MEC com a educação dos sujeitos do Campo ficam claros nos depoimentos acima. Entretanto, as modalidades de educação, nas quais o PRONERA tem atuado com maior incidência, localizam-se no âmbito do sistema educacional formal, como é o caso dos cursos superiores. Isso coloca em xeque questões não apenas pedagógicas, mas também políticas e econômicas, como é o caso do financiamento.

Mas, por outro lado, a única ação que a SECADI desenvolve em termos de Educação do Campo é em nível superior – o que ratifica a fala da Coordenadora Nacional do PRONERA de que *“o MEC só administra a rede federal, universidades e institutos federais, toda a outra política do MEC é descentralizada para os estados e municípios”* (ENTREVISTA – COORDENADORA NACIONAL PRONERA – Pesquisa 2009/2013) – através do Procampo. Parece-nos emblemática a negativa de um trabalho conjunto, integrado

entre MDA/INCRA e MEC, para o PRONERA, especialmente a partir do momento de mudança do seu patamar para política de Estado.

Quando colocamos essa questão aos entrevistados, referimo-nos, também, às possíveis consequências do deslocamento da Educação do Campo e da formação dos seus professores do MEC para o MDA, principalmente tendo em vista que, para alguns pesquisadores, o Brasil ainda está com a tarefa de construir um Sistema Nacional de Educação, por fazer. Portanto, se temos o deslocamento do eixo central do MEC, que é a educação, para outros espaços, esse Ministério pode começar a se fragilizar, a perder seu poder de deliberação sobre essa área. Mesmo assim, com exceção da Assessora Pedagógica do PRONERA/Universidade Mineira, todos afirmaram que o lugar do PRONERA é dentro do INCRA, porque o próprio MEC, ou não entende a necessidade da existência dessa política, ou não se interessa por ela.

Na opinião da Assessora Pedagógica do PRONERA/Universidade Mineira,

“[...] o Programa só tem a perder, [...] o MEC é especialista em educação. Se nós estamos falando de educação, nada mais lógico do que gerar esse projeto quem é o especialista em educação. O MDA não é especialista em educação, ele está fazendo uma proposta dentro da educação, mais ele não tem as singularidades que só a educação tem; esse conhecimento mais próximo das necessidades do outro, do que ele precisa aprender, de como precisa aprender. E só MEC poderia dar esse suporte. Por isso que eu acho que tem muitas lacunas no PRONERA ainda [...], justamente, por faltar um pouquinho dessa realidade, que só quem é especialista, e tem vivência em educação, tem. Então eu acho que o PRONERA poderia ser mais rico, mais vitorioso ainda se ele tivesse essa gestão dentro do MEC” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA– Pesquisa 2009/2013).

Diante dessa resposta, perguntamos a ela se, em algum momento da oferta do Curso de Pedagogia – Educação do Campo ela sentiu que ficou mais evidenciada a diferença que a gestão do Programa pelo MEC poderia fazer:

“eu acho que seria mais humano, sabe [...]? Eles seriam mais humanos, não tão financistas. Porque o que me incomoda no PRONERA é essa questão financeira deles (MDA/INCRA). Eles só preocupam com o financeiro, com verbas. Eles não querem saber, pelo menos é o que eu observo... Está certo que dinheiro é muito importante, mas tudo gira em torno das bolsas, tudo gira em torno das verbas, sabe? Então a educação precisa de um olhar mais humano, de um olhar mais crítico do aprender, do ensinar. Não, eles se preocupam com as questões administrativas, financeiras. [...] O financeiro é importante lógico, porque o projeto precisa ter recurso. Isso é óbvio. Mas, eu acho que deveriam se preocupar com as questões pedagógicas, sabe?”

Com a formação do aluno que nós estamos ali, nas mãos. (O MEC) teria uma preocupação mais humana, mais pedagógica, mais voltada também para o aprender. [...] Eu acho que se [...] preocupam muito com a quantidade, com valores. E talvez quem sabe, se pelo Ministério da Educação que já tão experiente com educação, a qualidade, que já é o foco dele, as coisas seriam vistas por outro lado, sabe?” (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

Se por um lado, o INCRA centraliza o controle do Programa através da gestão, por outro, a responsabilidade pela manutenção dos projetos é repassada aos estados, Distrito Federal e municípios.

No Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010) esta questão está evidenciada, especialmente no que tange ao financiamento, ao se estabelecer, que

art. 3º- Parágrafo único – aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá *criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas*, de acordo com o disposto neste Decreto. art. 4º- a União, por meio do Ministério da Educação, *prestará apoio técnico e financeiro* aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino (grifos nossos).

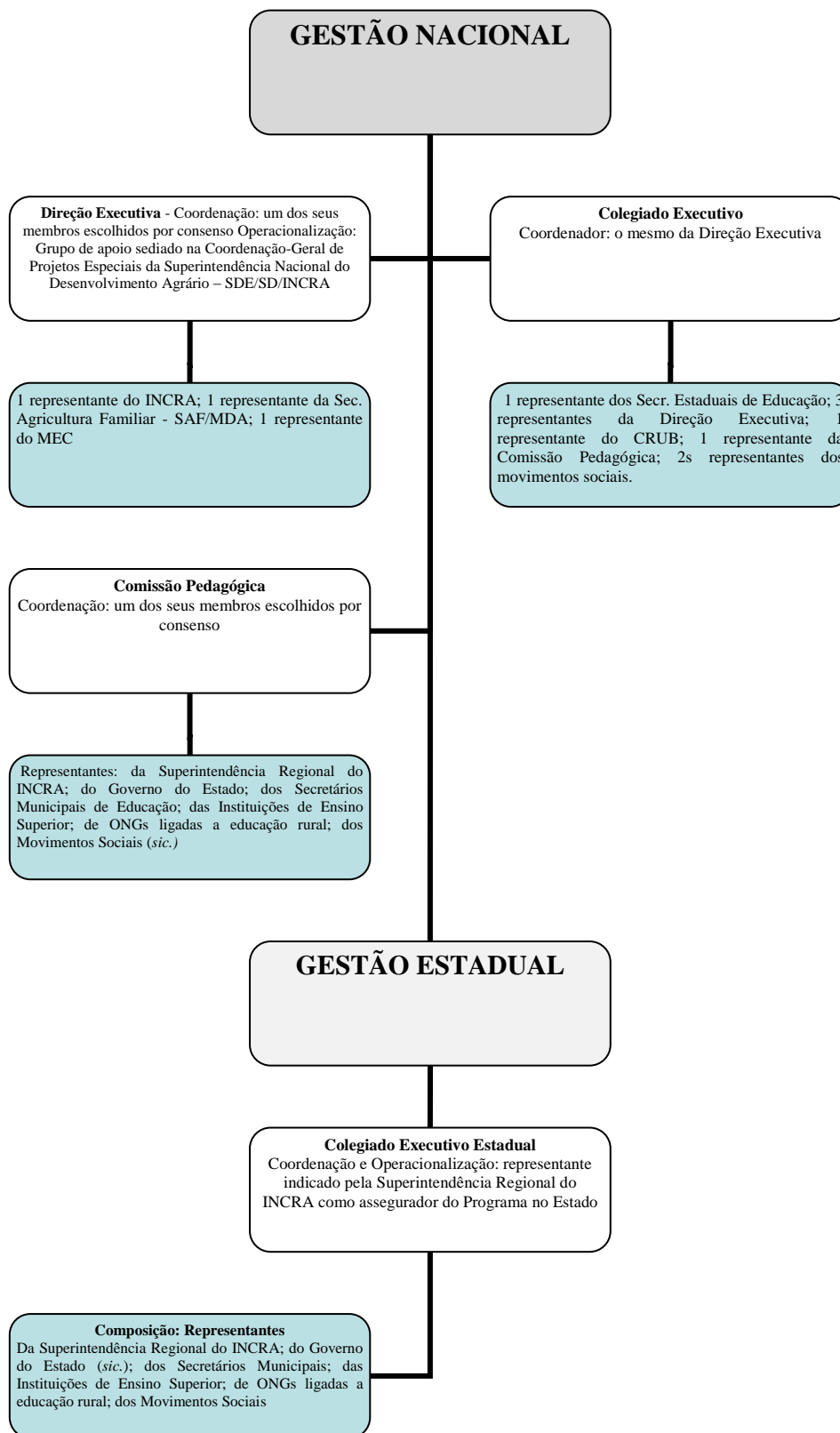
A análise dessas rupturas e reorganizações em torno do PRONERA leva-nos a considerar que se trata de um mecanismo desenvolvido pelo Estado, para controle dos movimentos sociais e sindicais. À medida que centraliza a gestão, coibindo a gestão colegiada e coletiva, através da participação direta dos movimentos, o INCRA apodera-se do controle das decisões e dos rumos da Educação do Campo, podendo produzir estratégias que satisfaçam aos interesses e à lógica do sistema do capital, por meio da educação formal dos sujeitos do Campo e da Reforma Agrária. Retomamos, mais uma vez, a teoria althusseriana dos Aparelhos Ideológicos do Estado, mas sem deixar de considerar as possibilidades desses sujeitos e/ou movimentos impetrarem ações de contra-regulação.

A seguir, registamos outras alterações ou reconfigurações que foram realizadas no âmbito do PRONERA que corroboram essas afirmativas. São mecanismos de suspensão de direitos no âmbito do Programa, que mostram como o Estado está utilizando-se de meios legalistas para estagnar e/ou “cooptar” a força propulsora de mudança dos movimentos sociais e sindicais, por meio da reestruturação da organização e gestão do PRONERA.

Ao longo dessa seção, vimos destacando a centralidade que o INCRA tem assumido na gestão do Programa, a partir de decisões da sua executiva nacional e/ou das decisões judiciais do TCU. Com isso a organicidade gestora do PRONERA vem sendo modificada ao longo desses 16 anos.

Em 2001, antes das decisões impetradas pelos Acórdãos 3.253/2008 (BRASIL, 2008) e 3.269/10 (BRASIL, 2010), o PRONERA era composto, nos âmbitos nacional e estadual, por representantes de todos os segmentos que participaram da sua criação (FIG. 1):

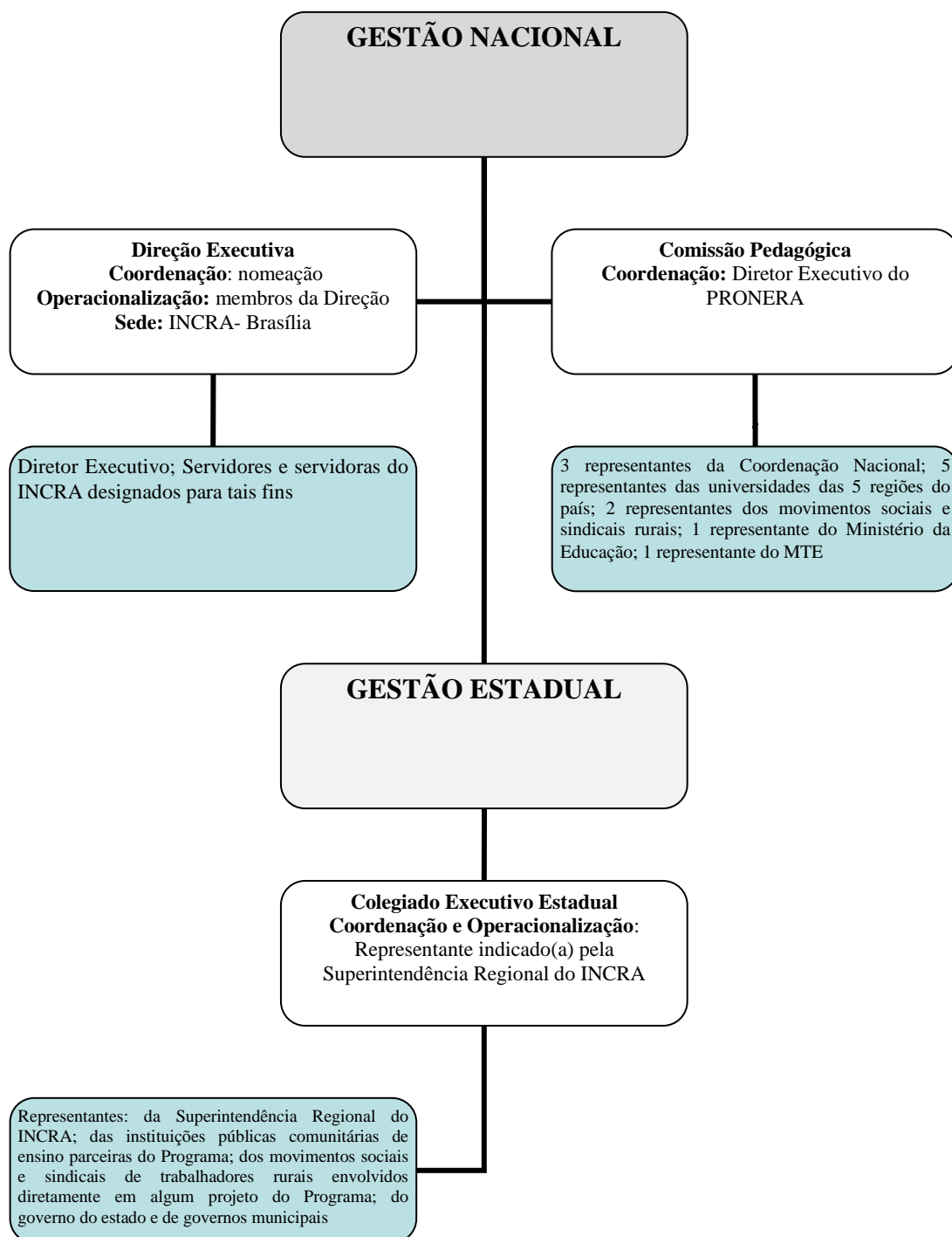
Figura 1 - Organização da Gestão do PRONERA – 2001



Fonte: Brasil (2001).

No ano de 2004, algumas modificações já foram realizadas na composição do seu quadro gestor, tais como a retirada do Colegiado Executivo (FIG. 2):

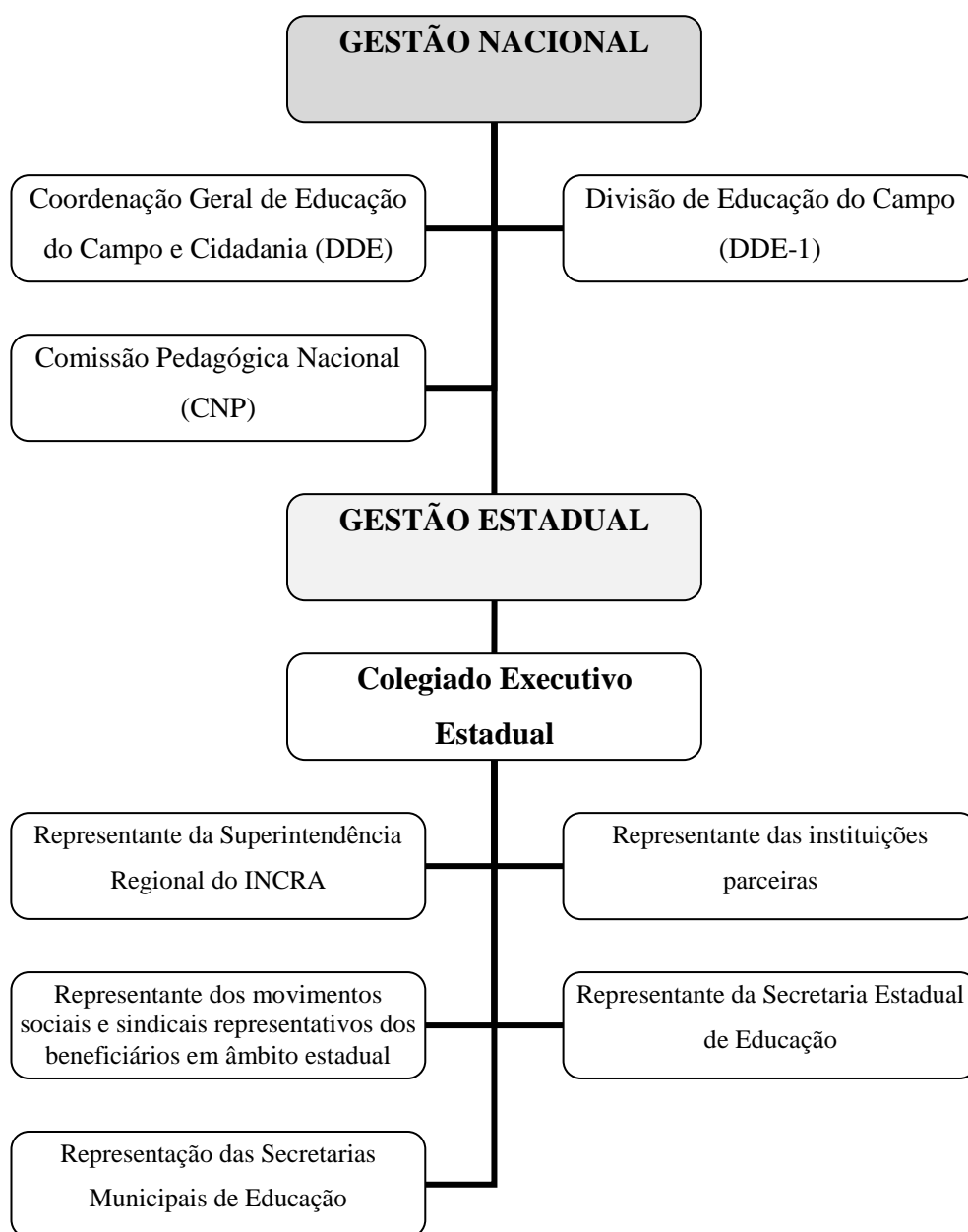
Figura 2 - Organização da Gestão do PRONERA – 2004



Fonte: Brasil, 2004.

Em 2010, já pelas determinações impetradas pelo Decreto nº 7.352/2010, a organização do PRONERA foi mais uma vez reestruturada, tomando o seguinte corpo (FIG. 3):

Figura 3 - Organização da Gestão do PRONERA – 2011 e 2012



Fonte: Brasil (2011; 2012).

A dimensão que a reestruturação do PRONERA provocou na sua gestão pode ser identificada, também, por mudanças significativas nas atribuições de cada setor do Programa, como apresentado nos QUADROS 7 e 8:

Quadro 7 - Atribuições dos órgãos gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Nacional

ÓRGÃO GESTOR	COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES (ANO)			
	2001	2004	2011	2012
Direção Executiva	Ouvidos os parceiros: - elaborar as propostas de programações operacionais; - Gerir pedagógica-mente o Programa e sua articulação com o conjunto das políticas de educação.	- Elaborar as programações operacionais; - definir sobre a gestão política, financeiro-administrativa e pedagógica do Programa; - planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos custeados pelo Programa; - supervisionar as atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo; - integrar os parceiros, as áreas administrativas e pedagógicas do Programa; - garantir a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas de educação; - mobilizar e articular o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos; - apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; - acompanhar e avaliar as ações do Programa nos estados e regiões.	Em 2001, há uma mudança estrutural na Gestão Nacional, que passa a ser exercida por uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE), com as atribuições de: - coordenar, supervisionar e propor atos normativos, manuais e procedimentos técnicos para as atividades relacionadas à educação do campo e cidadania; - definir a gestão política e pedagógica do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA; - promover a articulação interministerial e dos poderes públicos para integração do PRONERA e das ações de cidadania; - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional; - apoiar a produção de material didático, pedagógico e científico no âmbito da educação; - coordenar as ações voltadas para o exercício da cidadania pelos beneficiários da reforma agrária.	A Divisão de Educação do Campo (DDE-1) é mantida com as mesmas competências e atribuições de 2011.

Fonte: Manuais de Operações do PRONERA (BRASIL, 2001a; 2004; 2011a; 2012).

Quadro 7 - Atribuições dos Órgãos Gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Nacional (Continuação I)

ÓRGÃO GESTOR	COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES (ANO)			
	2001	2004	2011	2012
Colegiado Executivo	<p>- Appreciar, aprovando ou não, a programação operacional e a gestão pedagógica propostas pela Direção Executiva;</p> <p>- planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos custeados pelo Programa;</p> <p>- supervisão geral das atividades gerenciais nas áreas financeira, técnica e de apoio administrativo;</p> <p>- integração dos parceiros e das áreas administrativas e pedagógicas do Programa.</p>	<p>Foi retirado do Quadro de Gestão do PRONERA.</p>	<p>Novo Componente da Gestão: “Divisão de Educação do Campo” (DDE-1)</p> <p>Atribuições: - promover acesso à educação formal em todos os níveis, de alfabetização, ensino básico, formação profissional de nível médio, superior e pós-graduação para o público beneficiário, por meio de contratos, convênios, termos de cooperação e instrumentos congêneres, para a execução das ações do PRONERA; - propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária; - promover ações articuladas com o conjunto das políticas públicas para a educação; - <i>promover parcerias no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais, instituições públicas de ensino e instituições privadas de ensino sem fins lucrativos, para a execução dos projetos</i>; - articular a interação dos cursos executados no âmbito do PRONERA, ou outro que vier a substituí-lo, com as ações do PRONATER; - analisar e emitir parecer técnico sobre as propostas de parceria no âmbito do PRONERA; - supervisionar, monitorar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos estados, juntamente com as Superintendências Regionais do INCRA; - apoiar as Superintendências Regionais do Incra no acompanhamento e fiscalização dos termos de parceria com as instituições de ensino; - apoiar a produção de material didático e pedagógico que discuta e apresente proposta para erradicação do trabalho escravo no meio rural;</p> <p>- apoiar os estudos para a produção de material didático e pedagógico no âmbito da educação na reforma agrária; - propor critérios e metodologia visando o controle, uso, manutenção, segurança, atualização e disseminação de dados para o sistema de informação, de modo garantir que sejam contemplados as diretrizes e os procedimentos previstos nos atos normativos de sua competência;</p> <p>- e outras atividades compatíveis com suas atribuições (grifos nossos).</p>	<p>A Divisão de Educação do Campo (DDE-1) é mantida com as mesmas competências e atribuições de 2011.</p>

Fonte: Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2001a; 2004; 2011a; 2012).

Quadro 7 - Atribuições dos Órgãos Gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Nacional (Continuação II)

ÓRGÃO GESTOR	COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES (ANO)			
	2001	2004	2011	2012
Comissão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa; - definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; - localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; - apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados Executivos Estaduais; - emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos e apresentá-los ao Colegiado Executivo; - mobilizar e articular instrumentos do Programa junto ao MEC. 	Passa a chamar-se Comissão Pedagógica Nacional: <ul style="list-style-type: none"> - coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa; - definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; - identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; - apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; - emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho junto aos diferentes ministérios e poderes públicos; - acompanhar e avaliar as ações do Programa nos estados e nas regiões. 	<ul style="list-style-type: none"> - orientar e definir as ações político-pedagógicas do PRONERA; - identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do programa; - apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; - emitir parecer técnico/pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; - acompanhar e avaliar, em conjunto com as Superintendências Regionais do INCRA, as ações do programa nos estados e nas regiões; - articular, em conjunto com as Superintendências Regionais do INCRA, os governos estaduais e municipais, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos para promoverem a ampliação e implementação das ações do programa nos estados e regiões; - participar, <i>a convite do INCRA</i>, de eventos para apresentação e representação do programa (grifos nossos). 	Mantiveram-se as mesmas competências e atribuições de 2011.

Fonte: Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2001a; 2004; 2011a; 2012).

Quadro 8 - Atribuições dos órgãos gestores do PRONERA, no período de 2001 a 2012 - Gestão Estadual

ÓRGÃO GESTOR	COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES (ANO)			
	2001	2004	2011	2012
Colegiado Executivo Estadual	- Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar o Programa; - mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e instituições de ensino superior do estado; - avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado; - promover parcerias entre governo do estado, municípios, ONG's, movimentos sociais, universidades e instituições de ensino superior.	- Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o Programa; - mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização, escolarização em nível fundamental e médio, formação técnico-profissional de nível médio e de nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou comunitárias sem fins lucrativos; - promover parcerias entre governo do estado, municípios, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e instituições de ensino públicas e/ou comunitárias sem fins lucrativos; - avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado.	- Divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o Programa em âmbito estadual; - mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização, escolarização em nível fundamental e médio, formação técnico-profissional de nível médio e de nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos; - <i>promover parcerias no âmbito dos governos federal, estadual e municipal; e das instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos;</i> - avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no estado.	Mantiveram-se mesmas competências e atribuições de 2011.

Fonte: Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2001a; 2004; 2011a; 2012).

As FIG. 1, 2 e 3, bem como os QUADROS 7 e 8, dimensionam com precisão as mudanças ocorridas na organização da gestão do PRONERA até o ano de 2012, as quais sublinham a centralidade do INCRA no comando geral dos projetos, ano a ano, restringindo a participação dos parceiros, principalmente no âmbito da gestão estadual.

No âmbito nacional, as atribuições da “Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)” abarcam a tomada de decisões sobre todos os aspectos do Programa e não apontam o trabalho de interlocução com os parceiros em nível nacional (BRASIL, 2011).

Na “Divisão de Educação do Campo (DDE-1)”, os preceitos têm o mesmo fundamento, contudo há uma referência aos parceiros, mas exclui os movimentos sociais e sindicais de participação nesta instância (BRASIL, 2011).

Ainda no âmbito nacional, a Comissão Pedagógica Nacional desenvolve atividades de assessoria e consultoria, coordenada pelo titular da DDE, sendo uma

[...] instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do programa. Será composta por representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, os *movimentos sociais e sindicais* na condição de representantes da sociedade civil, e INCRA (BRASIL, 2011, p. 32, grifos nossos).

Mesmo vinculando sua coordenação ao DDE, essa Comissão, de função consultiva, é a única instância de participação dos movimentos sociais e sindicais, no PRONERA, em nível nacional. No âmbito estadual, o PRONERA está sob a gestão de um Colegiado Executivo Estadual, capitaneado pelo INCRA.

Como se pode perceber, são ações executivas periféricas do Programa aquelas que incluem uma participação mais efetiva dos parceiros, possibilitando o total controle do PRONERA pelo INCRA, no período citado.

Quando da sua criação, o PRONERA elegeu como um dos principais critérios para um projeto ser aprovado, quanto ao mérito, o ter sido elaborado coletivamente, envolvendo a instituição pública que o desenvolverá, superintendências regionais do INCRA e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores a serem atendidos (BRASIL, 2004). Contudo, as reestruturações do Programa, desde 2004, e com mais veemência a partir das determinações jurídicas dos Acórdãos e da sua transformação em política de Estado (BRASIL, 2010) excluem esse critério.

Se em 2010, antes da reformulação do PRONERA, Santos (2010, p. 1) visibilizava o caráter social, participativo e democrático do Programa, tal aspecto foi silenciado pelas mudanças impetradas no decorrer das reestruturações realizadas:

[...] o que o [PRONERA] distingue das demais políticas de educação, é que *ele se desenvolve com a participação direta dos movimentos sociais como sujeitos educativos*, realizando aquilo que a própria LDB já estabeleceu, no seu art. 1º: “a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, *nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”. Esta *participação está assegurada desde a mobilização das necessidades formativas dentro das instituições de ensino que as acolhem, estabelecem um diálogo* (embora nem sempre fácil, porque complexo) e deste diálogo, destas negociações é que nasce o projeto pedagógico dos cursos que são apresentados para receber o apoio do Pronera. Ou seja, *está assegurada, no processo, a legitimidade desta dinâmica da negociação entre os demandantes e quem tem condições de atender a tais demandas, no caso, o poder público, mediado pelas instituições de ensino* (grifos nossos).

Aliás, as parcerias que se estabeleceram para o PRONERA, nesses 16 anos de existência, sempre foram marcadas por contradições internas e externas, dadas as correlações de força entre as classes sociais e a existência de antagonismos ideológicos, políticos e culturais (ANTÔNIO, MARTINS, 2009; FREITAS, 2008).

Em um estudo, Freitas (2008, p. 10) conclui que são diversas as questões que recrudescem as relações de parceria no âmbito do PRONERA, das quais destaca: diferença de olhares entre os movimentos sociais e as universidades sobre a realidade e as ações dos assentados; conflito entre urgências e demandas; leituras diversas sobre a natureza do trabalho educativo; distância entre a lógica e a cultura universitária e a dos movimentos sociais; dificuldade da universidade em compartilhar responsabilidades e decisões com os movimentos sociais; imposição ideológica dos movimentos sociais aos demais parceiros; a forma artesanal com a qual o INCRA assume a Educação do Campo, etc., lembrando que a “[...] visão sobre os próprios conflitos está permeada por posições político-ideológicas”.

Nas entrevistas realizadas durante essa pesquisa, pudemos também perceber alguns entrepostos entre a Universidade, os movimentos sindicais e até mesmo o próprio INCRA referentes à burocracia, prazos, interesses, disputa de espaços e de poder, negação de efetiva participação, inspeção etc.

Por fim, diante de todo esse antagonismo que vem se constituindo no seio do PRONERA, dos entraves, dos desafios, da própria contradição que o Programa vem criando, e seus parceiros, até então, mostrando-se coniventes, podemos afirmar que, na atualidade, ele se constitui como um mecanismo de regulação estatal no seio mais profundo dos movimentos sociais e sindicais e dos povos do Campo, porque percorre o caminho da educação escolarizada.

Por outro lado, também registramos na fala da Coordenadora Nacional do PRONERA/INCRA (ENTREVISTA – COORDENADORA NACIONAL PRONERA – Pesquisa 2009/2013) o seguinte:

“[...] o balanço que a gente faz é esse, o PRONERA ele não resolve o problema da Educação do Campo, dos assentamentos; ele não vai universalizar a escolarização, ele não vai botar todo mundo na universidade, porque nem todo mundo vai entrar para a universidade, e nem tem que entrar todo mundo para a universidade. Mas ele vai fazer o processo que a gente chama de indução. Ele induz pelas ações dele, ele mexe, mexe com a universidade, mexe com as escolas, mexe com os institutos federais, mexe com o MEC, mexe com os estados, mexe com os municípios, mexe com os movimentos sociais, mexe com o INCRA, e eu acho que esse é o papel do PRONERA. [...] Ele é uma referência de uma formação técnica, de uma capacitação profissional, uma qualificação profissional dos assentados, é aquilo que eu disse antes: para eles irem buscar outras possibilidades. Nós temos muita gente já na universidade, que entrou na universidade, nós não oferecemos mestrado não. Mas, tem muita gente no mestrado, que passou no mestrado, vai fazer mestrado nas linhas de pesquisas das universidades que estão aí, vão atrás. [...] o balanço é esse: a gente abriu possibilidades de o Estado enxergar essa parte da população que era invisível, e continua boa parte invisibilizada ainda. E para os movimentos fica essa consciência do direito de uma formação melhor, e para as políticas públicas a forma de lidar com os movimentos, e que dá para fazer política de forma diferente, dá para você pensar outros processos que não sejam aqueles quadrados que a gente costuma ver”.

Para nós, não há dúvidas sobre a intensidade da força que o PRONERA, enquanto política de educação para os povos do Campo e dos assentamentos agrários, assume diante desses sujeitos, e a resposta ao problema posto por esta investigação vai sendo delimitada apontando as consequências dessa ação educacional de Estado sobre a formação dos sujeitos, especialmente naqueles que estão se formando para formarem os povos do Campo e da Reforma Agrária.

Por fim, podemos afirmar ainda que, no que tange aos aspectos teóricos do PRONERA, todo o discurso é montado em cima dos princípios da Educação Popular, de uma

educação libertadora, emancipadora dos sujeitos do Campo e da Reforma Agrária. Entretanto, sua operacionalização funda-se nos princípios da centralização de poder e conservação da realidade, isto é, pela manutenção e funcionamento da sociedade segundo os preceitos do sistema do capital. Ou seja, após 2008, princípios organizacionais passaram a representar a reestruturação do Programa para adequá-lo ao modelo hegemônico de sociedade do capital, mesmo que seus princípios pedagógicos (diálogo, práxis e transdisciplinaridade) mantenham o discurso da educação como direito, para emancipação dos povos da Reforma Agrária e do Campo.

Seguindo as determinações do PRONERA, no ano de 2007, a Universidade Mineira aprovou, junto ao INCRA e ao MEC, um projeto para a formação de professores do Campo, Pedagogia – com ênfase em Educação do Campo, sobre o qual este trabalho faz um recorte a fim de analisar como a política pública do Programa se materializa na prática, em uma determinada realidade. Quais são as consequências dessa formação para os movimentos sindicais, os assentados da Reforma Agrária e os sujeitos do Campo? Não temos, é claro, a pretensão de tomar uma dada realidade como representativa das múltiplas facetas que o PRONERA assume nos diversos projetos de Educação Básica e Ensino Superior, nem mesmo os que formam professores, pelo Brasil. Pretendemos, apenas, a partir desse recorte, suscitar reflexões sobre uma das formas de materialização das relações entre Estado e os movimentos sindicais do Campo: a formação de professores de assentamentos da Reforma Agrária e do Campo.

CAPÍTULO 7 - A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DO PRONERA: O CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO UNIVERSIDADE MINEIRA

Nos capítulos anteriores, ao refletirmos sobre as multi-regulações que o sistema do capital, por meio do Estado¹⁷⁵, engendra sobre os sujeitos e os movimentos que eles produzem na sociedade, várias estratégias regulatórias de cunho material e simbólico vieram à baila, bem como contra-movimentos que se constituem a partir daí, gerando consequências diversas para a dinâmica societal. Como apreendemos, esse processo pode ser realizado de várias maneiras, por meio de diversos mecanismos e nas mais diferentes áreas. A educacional, referência de análise neste trabalho, tem se apresentado historicamente como uma das mais utilizadas por esse sistema com tal fim.

De modo geral, no segundo capítulo, nos detivemos sobre as relações que Estado e sistema do capital estabelecem para a manutenção da hegemonia do capital sobre a sociedade e as tensões resultantes desse processo. Nos quatro capítulos subsequentes, tecemos considerações sobre como o processo de multi-regulação desenvolvido pelo Estado, com este fim, se realiza nos e sob os sujeitos individuais e coletivos que estão ligados ao PRONERA: o Movimento Sindical Rural e os de luta pela Reforma Agrária, por meio de processos educacionais – formais e informais – nesses dois âmbitos. Nesse contexto, sob o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária também se assenta essa incidência, como discutimos no capítulo anterior.

Objetivando apreender esse processo em um espaço micro, aproximamo-nos da materialização dessa política educacional: o Curso de formação de professores de assentamentos de Reforma Agrária e do Campo realizado por uma Universidade Mineira, em parceria com o INCRA e a FETAEMG, no período de 2008 a 2013.

7.1 A nascente da Educação do Campo na Universidade Mineira

As atividades institucionais para a Educação do Campo na Universidade Mineira tiveram início em 2001, com financiamento do INCRA, em parceria com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), sindicatos de trabalhadores rurais, o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) e

¹⁷⁵ Lembramos que, em sociedades orientadas pelo capitalismo, o Estado é agente multi-regulador do sistema do capital.

secretarias municipais de educação, por meio de duas propostas: uma destinava-se ao letramento e à escolarização de jovens e adultos (2 turmas: 2001-2002 e 2005-2007), e a outra se voltava para a formação de professores em nível médio – Magistério do Campo (2005-2009) (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2009).

A demanda foi apresentada à Universidade pela FETAEMG, e a Pró-Reitoria de Extensão ficou encarregada da elaboração de um projeto para o PRONERA que atendesse às populações assentadas do Norte e Noroeste de Minas, conforme prevê edital de tal Programa (MACÊDO, 2006b). A Universidade Mineira/Pró-Reitoria de Extensão prontificou-se a atender a demanda apresentada. Segundo Macêdo, isso aconteceu

[...] após avaliação do que o projeto significaria para a região neste momento de intensificação do debate acerca da Educação do Campo nos territórios e comunidades norte-mineiros, e compreensão de que se poderia estender o debate ao noroeste, também envolvido no Programa de Consolidação de Assentamentos com esta temática (MACÊDO, 2006, p. 1).

Nesse ínterim, enquanto ocorriam reuniões e conversas entre a Universidade Mineira, FETAEMG e INCRA, realizou-se, em abril de 2005, o Seminário Regional “Por uma Educação do Campo no Norte de Minas”, no Assentamento Tapera, com a presença do representantes do INCRA, do CAA/NM e diversas comunidades tradicionais, quando foi levantada a demanda para elaboração do projeto do Curso de Magistério do Campo/Agroecologia-Nível Médio, para ser enviado ao edital do PRONERA, através da citada Universidade (MACÊDO, 2006).

Ainda em abril, em uma reunião institucional com representantes de dois departamentos da área de educação dessa Universidade, coordenadores de *Campi*-Universidade Mineira, Pró-Reitoria de Ensino e Programa Alfabetização Solidária, foi apresentada a demanda e o esboço da Proposta Político-pedagógica do Curso do Magistério do Campo/Agroecologia, aliado a um projeto de Alfabetização/Letramento de Jovens e Adultos assentados (MACÊDO, 2006).

Posteriormente, em junho do mesmo ano, uma reunião consolidou as parcerias CAA-NM, INCRA, FETAEMG e a Universidade Mineira para o desenvolvimento de ações do PRONERA, na região do Norte de Minas; a

[...] a região Noroeste foi excluída do projeto com a avaliação de que a extensa área de abrangência comprometeria o desenvolvimento do projeto

com o compromisso necessário ao êxito do mesmo. A Universidade assumiu o atendimento da região do Norte de Minas, numa proposta de educação contextualizada, do letramento inicial, primeiro segmento e formação técnico-profissionalizante no Magistério do Campo e Agroecologia para os educadores locais (MACÊDO, 2006, p. 2).

No período de março a setembro de 2005, a Coordenadoria de Extensão Comunitária, vinculada à Pró-reitoria de Extensão da Universidade, elaborou os projetos “A escola que lê e escreve a vida para a vida” (alfabetização), “Escolarização e Agroecologia” e “A escola que lê e escreve a vida para a vida/Magistério do Campo” e “Agroecologia”. Esses projetos foram apresentados em junho de 2005, no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (FEJANM), do qual faziam parte a Universidade, a Secretaria Municipal de Educação do município onde esta se localiza, a Pastoral da Criança, o Serviço Social da Indústria (SESI), a Superintendência Regional de Ensino e a Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene (AMANS) (MACÊDO, 2006).

Enviado à Câmara Pedagógica do PRONERA, em Brasília, em setembro daquele ano, os projetos “A escola que lê e escreve a vida para a vida” (alfabetização) e “A escola que lê e escreve a vida para a vida/Magistério do Campo” foram aprovados em outubro, com convênio assinado entre a Universidade e o INCRA, e efetivação das parcerias com a FETAEMG e CAA-NM, previstas no convênio, em dezembro do mesmo ano (MACÊDO, 2006).

No período de janeiro a abril do ano seguinte ações para implantação e implementação do projeto foram realizadas, a saber:

1. constituição do grupo de Coordenadores locais; 2. processo de constituição do grupo de Educadores locais; 3. formação das turmas de escolarização nas áreas; 4. reunião com os coordenadores locais; 5. formação dos coordenadores locais; 6. constituição da Equipe Multidisciplinar; 7. formação da Equipe Multidisciplinar (100 horas/ano); 8. reuniões de Trabalho Equipe Multidisciplinar (MACÊDO, 2006, p. 3).

Especificamente, nessas reuniões de trabalho com a Equipe Multidisciplinar, realizou-se “[...] a elaboração do processo de seleção dos acadêmicos; a seleção dos acadêmicos; formação dos acadêmicos; planejamento do Módulo I Magistério do Campo; elaboração dos Planos de Curso das disciplinas do Módulo I” (MACÊDO, 2006).

Faziam parte das atividades desta equipe, também, o planejamento e avaliação dos módulos do Curso, e a

[...] elaboração dos instrumentos de acompanhamento pedagógico das diversas instâncias dos projetos Escolarização e Magistério do Campo: Caderno de Acompanhamento dos Alunos; Relatório de Acompanhamento dos acadêmicos; Plano de Estudo/Magistério do Campo; Orientações para acompanhamento dos educadores à sua práxis pedagógica (relatos diários); elaboração da agenda das primeiras visitas às áreas: coordenação, EM¹⁷⁶ e acadêmicos; planejamento das visitas de acompanhamento com acadêmicos [...]; construção do Marco Lógico do Projeto [...] (MACÊDO, 2006, p. 5).

A primeira aula do PRONERA/Universidade Mineira, Curso de Magistério do Campo, aconteceu no dia 05 de maio de 2006, com participação de representantes da Universidade, do INCRA, do CAA-NM, e da FETAEMG, equipe de Coordenação do PRONERA/Universidade, coordenadores dos *Campi* envolvidos, diretores de Centros, comunidades envolvidas e comunidade acadêmica (MACÊDO, 2006).

O Módulo I do PRONERA/Magistério do Campo – nível médio – organizou-se em 100 h/a, com as seguintes disciplinas:

[...] Reforma Agrária, Cultura e Território; História da Educação do Campo; Letramento e Alfabetização de Jovens e Adultos; Didática Camponesa; Metodologia do Trabalho Comunitário e da Educação Popular; Planejamento Pedagógico Participativo; Fóruns Temáticos; Construção participativa do 1º Projeto Pedagógico ‘História da Minha Comunidade’ e do Plano de Estudo do PRONERA-Escolarização para junho e julho; e Programação cultural e de entretenimento (MACÊDO, 2006, p. 4).

Posteriormente, a Universidade deu prosseguimento à realização dos demais cursos, em parceria com o PRONERA, mas não encontramos nenhum documento registrando essa História, a exceção de relatórios quantitativos, cujos dados registramos na TAB.11:

¹⁷⁶ Equipe Multidisciplinar.

Tabela 21- O PRONERA na Universidade Mineira – 2006-2013

Ano	Cursos	Parceiros	Municípios Envolvidos	Assentamentos/ Comunidades	Salas de aula	TT ¹⁷⁷
2006-2007	Letramento Inicial e Escolarização de Jovens e Adultos	INCRA; PRONERA; FETAEMG;	10	40 ¹⁷⁹	44	1200
2006-2009	Magistério do Campo/Nível médio	CAA/NM ¹⁷⁸	10	40	-	60
2007-2009	Letramento Inicial e Escolarização de Jovens e Adultos (Alfacampo)		10	40	-	1200
2008-2013	Pedagogia/Educação no Campo		21	40 ¹⁸⁰	1	60
Total						2520

Fonte: Universidade Mineira (2009).

Os dados apresentados refletem uma ação quantitativa significativa da Universidade na área da Educação do Campo, no período citado, entretanto, na atualidade, ela não tem nenhum curso destinado aos sujeitos do Campo e da Reforma Agrária em andamento, por questões ligadas ao seu financiamento.

7.2 O Curso de Pedagogia – Educação do Campo/Universidade Mineira

No 2º semestre de 2008, em nível superior, dando continuidade ao processo formativo iniciado com o Alfacampo e o Magicampo, e sob proposição do INCRA e da FETAEMG, a Universidade deu início ao Curso Licenciatura em Pedagogia com ênfase em

¹⁷⁷ Matrícula inicial.

¹⁷⁸ O Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA/NM) só não foi parceiro para o Curso de Pedagogia – Educação do Campo.

¹⁷⁹ Municípios/Assentamentos: Bocaiúva (Reta Grande I, II e III; Barragem do Bambu; Riachinho; Poço Bento; PA Betinho); Olhos D'água (Pindaíba I, II); Engenheiro Navarro (Santa Ingrid); Varzelândia (Orion, Bonanza) Verdelândia (Bom Sucesso, Caitité, Verde Água, Bom Jardim, Boa Esperança, Fazenda Serrana); Rio Pardo de Minas (Riacho dos Cavalos, Vereda Funda I); Vargem Grande (Vargem Grande do Guará); Jaíba (Poço da Vovó, Boa Esperança, Pára – Terra I, II, III, Sossego, Terra Boa); Pai Pedro (Califórnia); Januária (Dom Bosco, Malhadinha I, II, Para Terra III, Vila Primavera, Para Terra I, II, III, Nova Nazareth, Alvorada, Correntes, Tanque “Rompe Dias”, Santa Helena I, Cana Brava, Congonhas) (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2009).

¹⁸⁰ Verdelândia (Arapuá, Arapuim, Boa Esperança, Bom Jardim); Dom Bosco (Saco do Rio Preto); Francisco Sá (Serrador); Pompeu (26 de Outubro); Manga (Para Terra 3); Brasilândia de Minas (Elza Estrela, Cachoeira Grande, Mario Pereira); Jaíba (Assentamento dos 212-Área A, C. Linha B, C. Dom Bosco, Linha do Gado Bravo, Baixa da Penobá); Olhos D'água (2 de Julho); Janaúba (C. Nova Esperança); Vargem Grande do Rio Pardo (Vale do Guará); Pintópolis (Nova Nazareth, Para Terra I, São João Batista, Para Terra 3, Para Terra I); Campina Verde (Nova Capão Alto, Inhumas Sanharão); Várzea da Palma (Corrente); Buritizeiro (São Pedro das Gaitas); Bocaiúva/Engenheiro Dolabela (Betinho, Lagoa Grande, Triunfo, Posto Bento, Setor Reta Grande); Riachinho (Logradouro I); Arinos (Borá, Racharia); Engenheiro Navarro (Barragem do Bambu); Manga (Nossa Senhora); João Pinheiro (Fruta D'Antas); Varzelândia (Betânia) (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2009).

O Projeto Político-pedagógico do Curso atendia a todos os preceitos do PRONERA no que tange aos seus objetivos, fundamentos (metodológicos, políticos e filosóficos), com exceção ao que se referia às ementas das disciplinas, sobre as quais apresentaremos análise, ainda neste capítulo.

Ele fundamentou-se na Pedagogia da Alternância, estruturada em Tempo-Escola, que envolveu atividades presenciais na Universidade, nos meses de janeiro e julho; e Tempo-Comunidade, que abarcou atividades desenvolvidas no cotidiano dos sujeitos-acadêmicos em suas comunidades¹⁸³.

A assessoria pedagógica do Curso foi realizada por professores da Universidade e uma equipe multidisciplinar de estagiários (monitores) dos cursos de licenciatura, que realizavam tarefas no tempo-escola, como participação e acompanhamento na elaboração das atividades; e no tempo-comunidade (grupos nucleares¹⁸⁴), por meio de visitas técnicas e plantões pedagógicos para orientações, reuniões, seminários, palestras, mesas-redondas e relatos de experiências (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2013). Entretanto, após o Acórdão n. 3.269/2010 (BRASIL, 2010) que proibiu o pagamento de bolsas, parte da equipe multidisciplinar teve que ser dispensada, bem como os professores contratados, o que impediu a continuidade do acompanhamento das atividades, no Tempo-Comunidade¹⁸⁵.

O Curso de Pedagogia-Educação do Campo foi organizado, inicialmente em 3950¹⁸⁶ horas/aulas; sendo: 2400 h/a de Tempo-Escola: 1960 h/a Teórica e 440 h/a de Prática

Bravo, Baixa da Penobá); Olhos D'água (2 de Julho); Janaúba (C. Nova Esperança); Vargem Grande do Rio Pardo (Vale do Guará); Pintópolis (Nova Nazareth, Para Terra I, São João Batista, Para Terra 3, Para Terra I); Campina Verde (Nova Capão Alto, Inhumas Sanharão); Várzea da Palma (Corrente); Buritizeiro (São Pedro das Gaitas); Bocaiúva/Engenheiro Dolabela (Betinho, Lagoa Grande, Triunfo, Posto Bento, Setor Reta Grande); Riachinho (Logradouro I); Arinos (Borá, Racharia); Engenheiro Navarro (Barragem do Bambu); Manga (Nossa Senhora); João Pinheiro (Fruta D'Antas); Varzelândia (Betânia) (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2009).

¹⁸³ A Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no seu art. 53, prevê que “no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]”.

¹⁸⁴ Para atendimento aos acadêmicos no Tempo Comunidade, as regiões dos assentamentos e comunidades onde eles residiam foram nucleadas, tendo como referência os *Campi* da Universidade. Os grupos monitores, formados por uma assessora pedagógica, acadêmicos-monitores e, às vezes, um professor, ia a esses *campi*, e lá realizavam plantões para atendimento: tirar dúvidas, discutir temáticas, orientar os trabalhos do Tempo Comunidade, etc. (ENTREVISTA – ASSESSORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

¹⁸⁵ Em função de não poder pagar bolsas, a Universidade devolveu ao INCRA no final do projeto (fevereiro de 2013) R\$ 407.000,00 (quatrocentos e sete mil reais), já que tal quantia não pode ser remanejada para outras despesas, como correção/ajuste das bolsas dos acadêmicos, ao valor do salário mínimo.

¹⁸⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006) preveem carga horária mínima de 3.200 horas para este Curso (BRASIL, 2006).

de Formação; 1550 h/a de Tempo-Comunidade: 830 h/a de Atividades Orientadas; 240 h/a de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e 480 h/a de Estágio Curricular Supervisionado.

Entretanto, com a retirada do acompanhamento das atividades no Tempo-Comunidade, a Coordenação do Curso reformulou o seu Projeto, aumentando a carga horária de disciplinas no Tempo-Escola e acrescentando outras disciplinas, para 3384 (três mil trezentas e oitenta e quatro) horas de Tempo-Escola e 846 (oitocentas e quarenta e seis) horas de Tempo Comunidade, totalizando 4.230 (quatro mil duzentas e trinta) horas-aula (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA PRONERA/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013). Além do aumento da carga horária, outra estratégia realizada pela Coordenação do Curso foi a criação de uma sala no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade, Plataforma *Moodle* – para atendimento e acompanhamento dos acadêmicos, que foi pouco utilizada, tendo em vista as condições de acesso desses acadêmicos à internet nos seus locais de moradia e também à falta de experiência em lidar com esse tipo de ferramenta (ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA PRONERA/ UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

O Projeto Político-pedagógico do Curso articulava-se em três núcleos: Estudos Básicos, Aprofundamentos e Diversificação de Estudos, e Estudos Integrados. Os eixos eram Escola, Trabalho, Cultura e Território. Núcleos e eixos encontravam-se distribuídos em oito módulos, que se organizavam pelas disciplinas afins (ANEXO 1).

Antes de analisarmos os princípios pedagógicos do Curso, abrimos um parêntese para apresentar, brevemente, a FETAEMG, parceira da Universidade, juntamente com o INCRA, para a realização desse Curso de Pedagogia, e representante sindical dos trabalhadores rurais mineiros.

A FETAEMG foi fundada em 27 de abril de 1968 e

[...] iniciou suas atividades com uma equipe constituída por cinco advogados, que se baseou no Estatuto do Trabalhador Rural (questões trabalhistas) e no Estatuto da Terra (questões agrárias, inclusive parcerias) para prestar assistência jurídica. Esta assistência, embora mais centralizada em questões individuais, era inédita para os trabalhadores rurais¹⁸⁷.

No período entre 1962 a 1974, foram criados 184 STR em Minas Gerais, conforme TAB. 12:

¹⁸⁷ Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br>>. Acesso em: 01 de set. de 2011.

Tabela 12 - Criação de Sindicatos de Trabalhadores Rurais em Minas Gerais – 1962 a 1974

Ano	Sindicatos Fundados
1962 a 1967 ¹⁸⁸	20
até 1968	27
1969 a 1971	56
1974	40
1975	41

Fonte: FETAEMG.¹⁸⁹

No ano de 1963, Minas Gerais tinha três federações, com sede provisória em Belo Horizonte: Federação dos Trabalhadores Autônomos da Lavoura, Federação dos Assalariados Rurais e Federação dos Assalariados na Extrativa Rural, as quais participaram do processo de fundação da CONTAG, juntamente com outras 26 federações de outros estados, elegendo o mineiro Sebastião Lourenço de Lima, do então Sindicato de Patos de Minas, como secretário geral da primeira direção da CONTAG.

Sobre intervenção do golpe de 1964, a FETAEMG, assim como outras federações e sindicatos brasileiros, teve seus líderes cassados e sua sede fechada, e vivenciou o processo de repressão política e de redemocratização do Brasil de maneira muito similar às demais federações sindicais rurais da época.

Em 2013, organizada em doze Polos Regionais e 515 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, a FETAEMG agrega no seu conjunto os departamentos de Finanças, Políticas Sociais e Previdência; Assalariados Rurais; Política Agrária e Meio Ambiente; Formação e Organização Sindical; Política Agrícola e Cooperativismo; Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais; Comissão Estadual de Jovens Trabalhadores e apresenta como sua missão:

implementar o Projeto de Desenvolvimento Rural sustentável, preservar o meio ambiente, construir parcerias, organizar a produção e capacitar nossas lideranças com o objetivo de promover o bem estar social dos trabalhadores(as) rurais, assentados(as), assalariados(as) e agricultores(as) familiares¹⁹⁰.

O atual Diretor-presidente da FETAEMG assumiu o cargo em 1997 e, segundo o seu relato, a Federação encontrava-se à época,

¹⁸⁸ A partir de 1964, por delegação ditatorial, o regime militar estabeleceu o sindicato único de base municipal.

¹⁸⁹ Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br>>. Acesso em: 01 de set. de 2011.

¹⁹⁰ Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/institucional/a-fetaemg/>>. Acesso em: 17 de out. de 2013.

“[...] falida, quebrada, com os funcionários sem receber; não tinha nada [...]. [Eram] ações na justiça [...], prédios [...], tudo isso era penhorado. A Federação funcionava só lá embaixo, estava tudo podre e acabando, os funcionários eram poucos, todos com dívidas”. (ENTREVISTA — DIRETOR-PRESIDENTE FETAEMG – PESQUISA 2009/2013).

Ainda segundo o Diretor-Presidente, foi preciso muito trabalho para reconstruir a imagem e a credibilidade da Federação junto aos trabalhadores rurais, que hoje tem, em média, 520 sindicatos filiados:

“[...] hoje a Federação é outra entidade, graças a Deus, nós estamos aí com uma equipe, capital humano que trabalha hoje em todas as áreas, seja agrária, agrícola, políticas sociais, previdência, assalariados, organização da mulher, do jovem, da terceira idade, enfim, sindicalismo; a gente permeia por todo esse processo. É claro que nós temos muitas deficiências e vai ter, não é?” (ENTREVISTA — DIRETOR-PRESIDENTE FETAEMG – PESQUISA 2009/2013).

No âmbito da Federação mineira, o Departamento que cuida da Educação do Campo é o de Políticas Sociais e Previdência Social, com uma assessora habilitada em Geografia e especialista em sociologia e políticas pela Universidade Mineira.

Essa assessoria de Educação do Campo é a responsável direta pelo acompanhamento dos cursos de educação para os trabalhadores sindicalizados, como os que se organizam no âmbito do PRONERA:

“na assessoria, a gente tem a responsabilidade de estar participando de processo, de espaço de formulação de políticas públicas, seja a nível federal a partir da CONTAG, da articulação pelo próprio movimento, a nível estadual na Secretaria de Educação, a Rede Mineira de Educação do Campo que existe aqui no estado, e nos municípios estar impulsionando e também trabalhando junto com os sindicatos para que os espaços sejam ocupados, como os conselhos municipais de educação e outros espaços. Também [atuamos] na formulação de políticas públicas não só de educação, mas em outras áreas a fim que a gente possa contribuir. E em decorrência de vários projetos que existem tanto a nível federal quanto estadual, que vão de encontro à linha da Educação do Campo, a gente tem também a responsabilidade acompanhar, participando do processo de avaliação, construção de projetos e, sobretudo, do acompanhamento pedagógico e político” (ENTREVISTA — ASSESSORA EDUCAÇÃO FETAEMG – PESQUISA 2009/2013).

Na visão da entidade,

ao trabalhar com a educação do campo a FETAEMG cumpre seu papel mobilizador e articulador junto com seus parceiros com o objetivo de fortalecer o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e demais programas de educação do campo, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, Procampo/Mec, Projovem Campo Saberes da Terra e as Escolas Famílias Agrícolas (Efa). A meta é criar oportunidades de acesso das famílias que vivem no meio rural à educação em todos os seus níveis de ensino¹⁹¹.

Essa perspectiva de atuação na área da educação formal escolarizada percorre os objetivos da Federação há pouco tempo, o que acabou por sublimar esse processo no interior dos próprios sindicatos, e segue uma tendência muito forte, atualmente, de estabelecer parcerias com entidades públicas, privadas e público-privadas para a oferta de cursos aos trabalhadores, pouco atuando para além de tais parcerias.

As participações diretas da FETAEMG no Curso de Pedagogia-Educação do Campo, durante o nosso tempo de observação, foram duas. A primeira, durante o 5º módulo, quando a Turma recebeu a visita da Assessora Pedagógica da FETAEMG, para conversar sobre o Curso, as necessidades dos acadêmicos, tirar dúvidas, ouvir solicitações e reclamações. Entretanto, o que se deu foi a verbalização de um discurso oficializado, em favor do grande trabalho que a Federação estava realizando em benefício dos movimentos sindicais do Campo: *“quando um sonho se realiza, a gente não olha para trás”*; *“a FETAEMG é você”*; e *“a FETAEMG trabalha em defesa dos movimentos sociais”* (OBSERVAÇÃO DE AULAS – PESQUISA 2009/2013).

Durante esse discurso, a Turma mostrou-se desinteressada, apresentou cinco questões referentes às dificuldades que viviam no Curso, e que foram respondidas pela Assessora de maneira vaga e imprecisa: *“juntos venceremos todas as dificuldades, pois este Curso é uma grande conquista, e a FETAEMG está ao lado de cada um dos alunos”* (OBSERVAÇÃO DE AULAS – PESQUISA 2009/2013).

Particularmente, depois, perguntei a alguns acadêmicos por que eles não haviam participado, feito perguntas, colocado as questões que por vezes eu os ouvia lançar pelos cantos, e eles me responderam que *“não adiantava, pois todo módulo a Assessora vinha, falava, falava e não resolvia nada”*.

¹⁹¹ Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/departamentos/politicas-sociais/>>. Acesso em: 17 de out. de 2013.

A segunda oportunidade que tivemos de encontro com a Assessora da FETAEMG, durante o período de observação das aulas, deu-se no 8º módulo. Ela havia marcado, desde o início do módulo, para ir conversar com a Turma, e só veio no final do módulo, chegando às 11h50m. Os acadêmicos reclamaram, dado que faltavam apenas 10 minutos para o almoço, e os que almoçavam nos pensionatos, por exemplo, tinham que chegar no horário. Ela disse que seria breve, para não atrasá-los! O Diretor da Federação estava com ela, mas não entrou na sala. Chegou, olhou pela porta, disse “*bom dia*” e saiu.

A Assessora iniciou sua fala pedindo desculpas por não ter vindo antes, justificando férias e outras demandas da FETAEMG e da Universidade. Os temas tratados pela Assessora, na sua fala, foram: demandas da formatura, que deveriam atender às regras e normas para formaturas da FETAEMG; “*todo módulo a FETAEMG vem. A gente está sempre aqui*”; “o Pronacampo: Política Nacional para a Educação do Campo”; “*é sempre importante a gente pensar: ‘de onde eu vim, onde eu estou e onde eu quero chegar’; ‘que tipo de sujeito eu sou?’*” (OBSERVAÇÃO DE AULAS – PESQUISA 2009/2013).

Em seguida, a Assessora iniciou uma palestra, durante a qual ela repetiu todos os pontos suscitados pelos textos e trabalhos apresentados pela disciplina que estava sendo ministrada naquela semana, mas com nuances propagandistas da FETAEMG:

“a Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais. Já fazíamos Educação do Campo antes do PRONERA; [...] a educação é setorial e o Campo é territorial, por isso nunca é contemplada nos projetos de educação; [...] a Educação Infantil é ignorada no Campo” (OBSERVAÇÃO DE AULAS – PESQUISA 2009/2013).

E, encerrando, disse: “*isto tudo que falei é para animar vocês que estão na reta final*” (OBSERVAÇÃO DE AULAS – PESQUISA 2009/2013). O discurso da Assessora é vazio, cheio de frases feitas e de efeito. Ela traduz o discurso da Federação colocando o Curso como benevolência para os acadêmicos. Na sua fala, ela não consegue fechar uma ideia, muda de um assunto para outro sem concluir o anterior, mistura casos e exemplos que pouco ilustram o que estava dizendo; cria uma confusão entre informações e afirmações. A Turma permaneceu sem se manifestar, reclamações apenas nos sussurros, mais por conta do horário. Alguns foram saindo, permanecendo apenas 31 pessoas na sala. Como da outra vez em que ela esteve na Turma, e que pudemos presenciar, ela distribuiu um material da FETAMG com

informes e palavras do seu presidente, lista de ações da Federação, folders propagandísticos políticos, etc. A atividade estendeu-se até às 12h40m.

A fala da Assessora, e o modo como ela age diante dos acadêmicos, demonstra não apenas uma perspectiva de massificação em torno de ideias, mas também aponta para uma disputa do controle da Educação do Campo, temática já discutida neste trabalho. A quem cabe o controle e a referência pelas conquistas na Educação do Campo? Federação? Universidade? Sindicatos? Sujeitos do Campo? A todo tempo, a Assessora procura criar a ideias de que a Federação deve ser reverenciada pelos acadêmicos pelas muitas conquistas que lhes propiciou, como se estes não tivessem participado de nenhum processo de luta por tais conquistas.

7.2.1 Princípios pedagógicos do Curso: da teoria à prática?

O projeto desse Curso de Pedagogia, segundo suas Coordenadoras Pedagógica e Administrativa, nasceu de uma construção coletiva, quando os parceiros trabalharam conjuntamente e assumiram a responsabilidade pela sua elaboração, acompanhamento e avaliação. Entretanto, nas páginas iniciais do documento constam apenas os nomes destas Coordenadoras como responsáveis pela elaboração e como colaboradores apenas profissionais da própria Universidade, com exceção de duas representantes do CAA/NM, que não era parceiro neste projeto (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007).

O Manual de Operações do Programa de 2004 – que serviu de orientação para a construção do projeto do Curso – está organizado pelos “Princípios Político-pedagógicos” – inclusão, participação, interação, multiplicação – e pelo “Princípio Operacional e Metodológico” da parceria, como registramos no capítulo anterior. Entretanto, em maio de 2011, a estrutura curricular foi alterada (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2011), com aumento da carga horária e a inserção de novas disciplinas. Em abril desse mesmo ano um novo Manual foi editado com alterações significativas. Contudo, quando dessa nova edição do Manual, as alterações já haviam sido realizadas e se encontravam em processo de tramitação dentro da Universidade; portanto não foram feitas com base nas novas orientações. Por outro lado, dado que o Curso finalizou-se em 2013, entendemos que, se o PRONERA tinha novos princípios pedagógicos para seus cursos, estes deveriam subsidiar, mesmo não estando

registrados no Projeto Político-pedagógico do Curso, as práticas pedagógicas. É essa, então, a lógica metodológica que utilizamos para realizar as análises de tais práticas.

A partir dessas considerações, destinar uma seção para tratarmos dos princípios pedagógicos do Curso de Pedagogia-Educação do Campo apresentou-se para nós como uma necessidade explícita para discutirmos o estabelecido legal e institucionalmente e seu movimento enquanto “estrutura curricular” do Curso e orientador das práticas pedagógicas, na sala de aula.

Para essa tarefa, tecemos algumas considerações iniciais sobre currículo, apresentamos a análise das ementas das disciplinas do Curso e de sete planos de ensino¹⁹² a que tivemos acesso.

Na tentativa de cumprir com a nossa proposição de averiguar as aproximações e os distanciamentos dessa teoria (princípios, ementas e planos) com a realidade da sala de aula, bem como as consequências derivadas dessa formação para os acadêmicos, tecemos, por fim, alguns comentários sobre as observações realizadas durante os módulos que observamos as aulas do Curso.

7.2.1.1 Currículo

Para Sacristán (2002, p. 15), o currículo

[...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, *o reflexo de um modelo educativo determinado*, pelo que necessariamente tem de ser um *tema controvertido e ideológico*, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (grifos nossos).

As palavras de Sacristán (2002) evidenciam o currículo como uma prática educativa, formativa, constituída de bases filosóficas, políticas, econômicas e sociais, através da qual se responde que sujeito se deve formar e para qual sociedade. Partindo daí, tem-se a ideia de que o currículo não é uma realidade abstrata, pensada e coordenada fora do sistema social em que as escolas encontram-se inseridas, e para o qual ele é pensado.

¹⁹² O nosso objetivo era analisar os planos de ensino das disciplinas que observamos, mas só nos foram disponibilizados alguns desses planos.

Tal propositiva revela a contextualização do currículo à realidade de onde ele nasce e se insere, bem como o poder que ele institui, já que concretiza as funções da escola, e de uma formação, em um determinado momento histórico e social (SACRISTÁN, 2002; APPLE, 2006), o que revela o seu caráter ativo, condicionado e cultural. Além disso, não há como negar, diante das evidências postas pela realidade, “[...] o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais [...]. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas [...]” (APPLE, 2006, p. 22).

Nesse sentido, o currículo se constitui como

[...] expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2002, p. 15-16, grifos nossos).

Os conteúdos e as formas expressas no currículo revelam o projeto de cultura e socialização proposto e em realização para a sociedade (SACRISTÁN, 2002). Esse projeto de cultura encontra-se capitaneado no círculo das relações que se estabelecem entre intenções e propósitos definidos econômica, social e politicamente, pois é forjado em contextos concretos. Incorporam “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103), ou não.

Ao defender uma concepção de currículo para a Educação do Campo, Arroyo sublinha que ele deve se centrar numa perspectiva de formação plural, dada a função política esperada de uma escola do Campo, enquanto

[...] espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes e concepções de história, de sociedade e de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... (ARROYO, 2012, p. 363).

Destarte, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2002, p. 16). Tal análise revela o que é a escola, enquanto instituição cultural

e qual socialização ela empreende, já que o currículo é um “elemento nuclear de referência”, “[...] é o que tem atrás toda educação, *transformando suas metas básicas em estratégias de ensino*” (LUNDGREN¹⁹³, 1981 *apud* SACRISTÁN, 2002, p. 16, grifos nossos). Revela, portanto, qual formação se deseja.

Ao indagarmos sobre o currículo, a pergunta “como” nos permite uma reflexão técnica, ao passo que se nos colocamos a questionar “o quê”, “para quem” e “por quê” atingimos as esferas política, econômica e cultural dessa questão, as quais são capazes de revelar-nos as intencionalidades e as relações que o currículo estabelece com a distribuição do poder e a construção de hegemonias na sociedade.

A seleção e a organização de conteúdos, de formas de ensinar e aprender, as maneiras de se relacionar no espaço educativo e como essas relações devem se dar implicam escolhas baseadas no que deve e no que não se deve aprender em determinado curso/série/escola, expressando um movimento de forças e interesses que gravitam sobre o sistema social e educativo, em um dado momento. Esse movimento é gerado através das disputas que se estabelecem entre os grupos/instituições sociais na luta pelo poder de dirimir sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota poder de quem opera essa seleção.

Essa seleção é arbitrária porque produzida, particularizada e imposta por uma classe, grupo ou instituição. No entanto, ela é apresentada como natural e universal, legitimando a hierarquia da dominação que define o mundo social: o que é válido e o que não é; o que é legítimo e o que não é; a quem cabe cada papel e cada função social. A arbitrariedade de uma seleção reside no fato de a mesma não ser reconhecida como tal, apresentar-se aos outros como natural, legítima, ignorada, portanto, como arbitrária (BOURDIEU, 1989). Contudo, essa hierarquização não se dá de maneira única, verticalizada ou linear, já que, no interior da sociedade, existem grupos em disputa.

Assim, pode-se afirmar que o currículo não se assenta apenas em bases epistemológicas, mas também e, fundamentalmente, em bases políticas, econômicas e sociais, estando ativamente envolvido com as atividades que geram consenso – liderança ideológica e elemento balizador da hegemonia – e hegemonia. A sua seleção não é neutra, e “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular [...] resultado de um

¹⁹³ LUNDGREN, U. P. *Model analysis of pedagogical processes*. 2. ed. Ordfront, Estocolmo: CWK Gleerup, 1981.

processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46). Tal fato revela quem tem poder na sociedade.

O poder simbólico ensejado pelo currículo implica violência simbólica pelo seu “[...] poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tal – da realidade social” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Assim, ele é irreconhecível, dissimulado, eufemizado. Como já ressaltamos aqui, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15), mas do próprio sistema que as gerou. O poder simbólico transubstancia as “[...] relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Dessa forma, “[...] o poder diferenciador está presente na alma do currículo e do ensino” (APPLE, 2006, p. 23). Entretanto, isso não corresponde dizer que o processo de dominação desencadeado por ele se dê sem lutas e resistências, e que o processo de mistificação, consentimento (BOURDIEU, 1989) e hegemonização (APPLE, 2006) aconteça de maneira natural. Há um intenso processo de negociação, apostas, disputas que se consolidam nas tentativas de constituição de uma contra-hegemonia, haja vista a luta dos chamados grupos minoritários para a constituição de um currículo que abarque suas posses, seus conhecimentos e seus saberes nas escolas. São lutas não apenas para a inclusão desse conhecimento, mas também contra sua marginalização e do espaço conquistado por esses grupos.

Nesse sentido, como avalia Apple (2006), a preocupação centra-se na forma como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros não. Por que alguns são escolhidos e outros excluídos? Quais interesses foram tomados como referência quando dessa escolha?

São várias as discussões, os posicionamentos e os conflitos que envolvem qual conhecimento é e deve ser realizado na escola. Eles são agudos e profundos e variam de aspectos meramente técnicos até os que envolvem as relações que a educação estabelece com os poderes político, econômico e cultural, quando permeados por uma análise mais crítica (APPLE, 2006).

Na visão desse autor (2006), alguns segmentos/grupos/instituições sociais têm o poder de impingir “ações de policiamento”, isto é, têm o poder de declarar o que é legítimo e o que não é. Para Bourdieu (1989), esse poder advém da posição hierárquica alcançada por esses segmentos/grupos/instituições sociais para determinar qual conhecimento é legítimo ou não.

A hierarquização do mundo social – nascente de disputas – concede aos bens culturais distintivos que denotam poder e prestígio. Ao possuírem os bens de prestígio – aqueles que traduzem transfiguradamente o universo dos dominantes – os sujeitos passam a ter a posse de capitais, o que lhes confere poder, vantagens e posicionamento social (BOURDIEU, 1989).

Essa disputa em torno do currículo reflete as contradições e os conflitos entre os interesses presentes na sociedade, bem como os valores difundidos como próprios e legítimos. Sob esse prisma, uma proposta de reforma curricular objetiva a adequação do sistema escolar às demandas postas pela sociedade, isto é, por aquilo que se julga pertinente e necessário à formação dos sujeitos, dado que o currículo é sempre uma seleção particular de cultura que se apresenta como projeto para a instituição escolar (SACRISTÁN, 2002). Seleção realizada por um grupo dotado de poder para fazê-lo, e sempre em disputa, já que um modelo hegemônico não é perpétuo.

Para Dias e López (2006), a agenda reformista em pauta, a partir das últimas três décadas, em âmbito global, conta, no seu contexto organizacional, com uma multiplicidade de sujeitos, grupos e organizações (governamentais/não governamentais; nacionais, transnacionais etc); são as comunidades epistêmicas e estabelecem acordos, formulações e embates em torno dos projetos em disputa na sociedade local, nacional e global.

Essas comunidades epistêmicas – como a UNESCO, por exemplo – em diferentes posições de poder/saber, influenciam, produzem e difundem diagnósticos e soluções das/para as políticas curriculares, que se mostram presentes nos debates, nas produções e nos discursos incorporados nos textos curriculares (DIAS; LÓPEZ, 2006).

Nesse contexto, as autoras (2006, p. 3) entendem

[...] as políticas de currículo como processos de negociação complexos, nos quais estão presentes, de forma inter-relacionada, diversos aspectos da sua produção, desde a definição de seus dispositivos legais e documentos curriculares, a circulação de textos curriculares, as diversas influências e práticas, realizadas nos vários contextos.

Nesse sentido, o currículo apresenta-se como um elemento de política pública, e para entender as relações de poder que se estabelecem no seu âmbito, é preciso pensar, também, nos valores e interesses que movem os sujeitos/grupos/instituições que constroem e desenvolvem os currículos (DIAS; LÓPEZ, 2006).

Refletir sobre o currículo implica, portanto, pensá-lo não apenas no âmbito da sua construção, mas, também, do seu desenvolvimento sem, contudo, polarizar tal ação: as práticas políticas e administrativas, as condições estruturais, organizativas, materiais, a formação dos professores, a maneira como ele ganha materialidade no âmbito da escola etc.

Na visão de Grundy (1987¹⁹⁴ *apud* SACRISTÁN, 2002, p. 14), “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Nesse sentido, tem um caráter eminente de *práxis*. Sendo a educação escolarizada um dos maiores mecanismos pelos quais se mantém ou se enfrenta o poder, dado que a sua organização e controle incidem sobre as formas de acesso a recursos econômicos, culturais e de poder, o propósito hegemônico do currículo

[...] está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2006, p. 101).

O currículo sustenta e propaga ideologia, e, como já discutimos, ela é, antes, parte da cultura vivida, e seu propósito é sempre a construção de hegemonias, que não se limita à inculcação ideológica branda, pura. Nesse campo, travam-se lutas marcadas por contradições, conflitos e mediações entre sujeitos concretos pelo domínio da sociedade (GANDIN, s. d.). Portanto, uma ideia ou modelo hegemônico pode não se manter para sempre, pois, no paço social, disputas e enfrentamentos concorrem para a ressignificação, mudança ou reestruturação do estabelecido. Por isso, é preciso que, constantemente, os mecanismos de produção estejam ativados, buscando “[...] estabelecer o seu discurso como aquele que ‘faz

¹⁹⁴ GRUNDY, S. *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press, 1987.

sentido’, algo que não é visto como o discurso dominante, mas como a forma ‘natural’ de pensar e proceder” (GANDIN, s. d., p. 19).

Esse trabalho cultural de constituição hegemônica do pensamento encontra no currículo um campo fértil, visto que consegue instaurar nele um conhecimento de caráter científico objetivo e indiscutível, portanto legítimo e liberado de qualquer necessidade de comprovar seus posicionamentos sobre as teorias que rejeita, sob a defesa de que espelha a realidade e não uma visão de realidade (MÉSZÁROS, 2004).

Retomando Apple¹⁹⁵ (*apud* GANDIN, s. d., p.19), corroboramos que

[...] aquilo que a ideologia dominante promove não é uma ideia totalmente estranha às pessoas nem uma realidade falsa. Uma importante parte da hegemonia é obtida exatamente quando o discurso dominante consegue converter-se em senso comum, quando o discurso dominante é capaz de articular-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum.

O senso comum tem e completa sentidos na vida cotidiana das pessoas, o que diminui a probabilidade das apresentações ideológicas se mostrarem como forjadas. “Apple é muito claro nisso: insiste que não devíamos focar o que é falso em uma ideologia, mas o que é verdadeiro; ideologias que têm eficácia conectam-se com problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas” (GANDIN, s. d., p. 19). Nessa arena, o currículo apresenta-se como o resultado das disputas pelo poder, apresentando modos de pensar e de produzir o mundo, construindo hegemonias. Esse é um movimento sociedade-escola-sociedade que repercute na produção do cotidiano humano.

Retomando a discussão sobre a polarização do currículo, em torno do currículo formal e currículo em ação (prática curricular), Macedo (2006) tece críticas a tal separação por ela veicular o entendimento do currículo a uma prescrição. Para a autora (2006, p. 100), o currículo deve ser pensado como um “[...] espaço de produção cultural para além dessas dicotomias [...] [o que é fundamental para que] a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua [...]”. Além disso, ela avalia que as teorizações e ações que se sucederam às críticas tecidas em torno da separação entre a produção e a implementação do currículo acabaram apenas por acrescentar aspectos da dimensão vivida ao currículo formal. Nessas

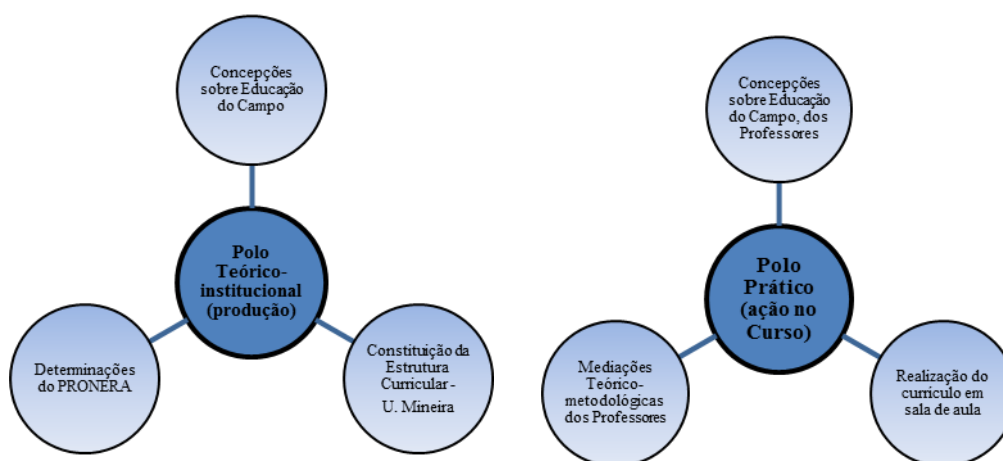
¹⁹⁵ Sem referência na fonte.

[...] formulações, independente do fato de se alicerçarem em fundamentos teóricos bastante diversos, *fica patente a polarização entre algo que é dinâmico, (inter)ativo, em ação e algo que é estático, pré-ativo, dado*. Uma polarização que expressa duas formas de conceber as relações entre currículo e cultura [...] [produzindo] outra separação – a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz (MACEDO, 2006, p. 101, grifos nossos).

A não articulação, no sentido da unidade, desses dois polos – apesar da marcada presença que a dimensão vivida do currículo vem alcançando, superando seu entendimento para além das letras burocratizadas dos documentos oficiais – mantém a lógica da separação binária entre produção e implementação do currículo, o que implica, diretamente, na forma como concebemos as relações de poder nesse âmbito, e nos induz a uma compreensão de poder verticalizado, estruturado (MACEDO, 2006).

Partindo dessas considerações, os estudos que realizamos em torno do currículo do Curso de Pedagogia-Educação do Campo nos indicaram que, dadas as condições nas quais ele foi construído e constituído, esta é a sua estrutura: dois polos distintos, que se sub-dividem, inclusive, internamente, como representado na FIG.5:

Figura 5 - Estrutura curricular do Curso de Pedagogia-Educação do Campo



Fonte: Documentos de Pesquisa 2009/2013.

No Polo Teórico-institucional (produção) do currículo do Curso de Pedagogia-Educação do Campo organizam-se as determinações emanadas dos documentos oficiais do PRONERA ajustados pela equipe de Coordenação do Curso na Universidade Mineira, de

modo a atender os preceitos legais. Nele encontramos registradas concepções de Campo, escola e formação de professores, em consonância com os determinantes legais, que nem sempre encontram ressonância na estrutura curricular, especificamente nas ementas das disciplinas.

No Polo Prático (ação no Curso) do currículo do Curso de Pedagogia-Educação do Campo localiza-se a materialização do currículo na sala de aula, em que o polo teórico-institucional realiza-se ganhando nuances e propositivas diversas, por vezes divergentes ao que foi instituído, pela prática de professores e acadêmicos.

Cinquenta e cinco disciplinas, em 1960h/a, compunham o Tempo-Escola do Curso em 2007. Com a sua reestruturação, em 2011, 260h/a foram incluídas, totalizando 2220 h/a¹⁹⁶ em 58 disciplinas.

As ementas dessas disciplinas, no que tange à caracterização de um Curso de Pedagogia, com ênfase em Educação do Campo que, como sublinha Arroyo, devem “incorporar essa história [da luta dos povos do Campo] como objeto de conhecimento e de pesquisa [...] [dando] outra densidade teórica aos currículos de formação” (ARROYO, 2012, p. 364), não atendem, de modo geral, a tais preceitos. Ao analisá-las, encontramos o ementário de uma licenciatura tradicional em Pedagogia. Das suas 58 disciplinas, apenas dez (17,2%) contemplavam ou faziam menção a temáticas referentes à Educação do Campo, movimentos sociais e à questão agrária:

- 1- Sociologia rural (60h/a) – 1º módulo;
- 2- Estrutura agrária (40h/a) – 1º módulo;
- 3- Educação do Campo (60h/a) – 2º módulo;
- 4- Política educacional brasileira (60h/a) – 4º módulo;
- 5- Práticas grupais, identidade social e educação (60h/a) – 4º módulo;
- 6- Educação e multiculturalismo (60h/a) – 5º módulo;
- 7- Estágio curricular supervisionado (170h/a) – 5º módulo;
- 8- Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I (80h/a) – 6º módulo;
- 9- Gestão e políticas públicas (40h/a) – 7º módulo;
- 10- Arte e educação (60h/a) – 7º módulo.

¹⁹⁶ Foram inseridas as disciplinas de: Trabalho de Conclusão de Curso (40h/a), no 5º período; Metodologia Científica (80h/a) e Trabalho de Conclusão de Curso (80h/a) no 6º período; e duas alterações de carga horária: uma na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História (de 60 h/a para 80 h/a) e Trabalho de Conclusão de Curso (de 40h/a para 80 h/a), no 7º período (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2011).

Dessas dez disciplinas, cinco, apesar de fazerem alguma menção às temáticas do Campo nas suas ementas, não tinham no elenco das referências bibliográficas nenhuma obra que tratasse do assunto. São elas: Política educacional brasileira; Estágio curricular supervisionado; Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I; Gestão e políticas públicas; Arte e educação.

Outro fato que expressa a pouca aproximação teórico-curricular desse Curso com as temáticas do Campo é o fato de as disciplinas denominadas “específicas”, por tratarem de temáticas diretamente relacionadas ao Campo, serem apenas três: Sociologia rural, Estrutura agrária e Educação do Campo e estarem alojadas nos 1º e 2º módulos.

Ainda sobre o ementário, três outros aspectos nos chamaram a atenção. Um sobre a divergência do ementário da disciplina “Arte e Educação” e o plano de ensino apresentado pela Professora que ministrou as aulas, bem como a carga horária. No ementário, o texto é o seguinte: “fundamentos da arte-educação; a arte e os padrões estéticos; enfoque à estética do sertão; ação pedagógica da arte na escola e nos movimentos sociais”, com 60h/a (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007). No plano de ensino, temos: “fundamentos da arte-educação; aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos e estéticos. A arte-educação no Brasil. O ensino da arte na contemporaneidade” (40 h/a), sendo essa a ementa desenvolvida nas aulas e respectiva carga horária.

O outro aspecto se refere à disciplina “Estágio curricular e supervisionado” que, de uma carga horária total de 740 h/a, apenas 170h/a (23%) explicita-se ser em escolas do Campo (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007). Por fim, chamou a nossa atenção o fato de que, mesmo tendo sido um Curso em parceria com a FETAEMG e tendo como acadêmicos, pelo menos em tese, sujeitos sindicalizados e moradores de assentamentos da Reforma Agrária, nenhuma disciplina fez alguma referência a essas temáticas, nem mesmo a de “Estrutura Agrária”, cuja ementa dispõe: “História da ocupação das terras no Brasil. Latifúndio e Minifúndio. Estrutura Agrária, Movimentos Sociais e Relações de Trabalho no Mundo Brasileiro e Norte Mineiro” (UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007, s. p.).

Portanto, no que concerne à estrutura teórica do Curso, muitas perguntas emergem: qual concepção de formação de professores do Campo esteve em voga neste Curso, dado que as propositas teóricas apresentadas pelo seu PPP não encontram vazão ou representação nas suas ementas? Quais eram realmente as diretrizes para formação de professores do Campo que se fizeram presentes na propositiva do Curso? Podemos dizer que,

nem mesmo na sua face teórica, esse Projeto mantém o mesmo vínculo ideológico e pedagógico emanado nas suas orientações iniciais (apresentação, objetivos, fundamentos etc).

Além de negarem a essência do Curso, as ementas das disciplinas não mantinham nenhuma relação entre si. Tomemos como exemplo o caso das duas disciplinas ligadas à área da Matemática: Fundamentos e metodologia do ensino da matemática I (80h/a) – 6º módulo; Fundamentos e metodologia do ensino da matemática II (80h/a) – 7º módulo. Enquanto a primeira faz referência às comunidades do Campo, mesmo que seja em relação à Educação de Jovens e Adultos, a ementa da segunda não traz nada relativo ao assunto.

Entretanto, ao indagarmos às seis Professoras entrevistadas se as ementas das disciplinas que elas ministraram comportavam os objetivos e a natureza do Curso, apenas uma respondeu que “em parte”. As demais afirmaram que sim:

“nem sempre. As ementas, elas eram muito boas, mas nada como a vivência de conhecer seu aluno para saber do que ele precisa” (ENTREVISTA – PROFESSORA 1 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] o ensino da Z¹⁹⁷ propõe para a gente fazer essa convergência; pegar essa proposta e trabalhar com questões da realidade. No caso deles, a gente buscou muito trabalhar com [...] materiais e temas que fossem da realidade deles, dentro de uma proposta contemporânea” (ENTREVISTA – PROFESSORA 2 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] a D¹⁹⁸ não tem especificidade dentro da Reforma Agrária, não tem como eu trabalhar fundamentos e metodologias da D dentro da Reforma Agrária. Mas trabalhamos fundamentos de metodologia da D para o futuro professor, que irá ministrar a disciplina [...] nas séries iniciais e na Educação Infantil” (ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] o curso, ele foi organizado com as disciplinas que são da obrigação de todo curso de Pedagogia desse País, na formação, e especificamente com algumas disciplinas e ementas que fazem parte do conhecimento próprio do Campo, desse trabalho do Campo. [...] isso tem que acontecer se não fosse não justificaria ter um Curso do formato que ele teve dos movimentos sociais, do investimento do governo federal, sem que esse grupo de alunos entendessem o lugar do próprio ambiente que eles vivenciam e que eles trabalham” (ENTREVISTA – PROFESSORA 4 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

¹⁹⁷ Nome da disciplina preservado.

¹⁹⁸ Nome da disciplina preservado.

“sim, sim. Eu acrescentei um pouquinho, para falar um pouquinho sobre ética, que eu acredito que não dá para você falar em educação, se você não discutir um pouco sobre ética, principalmente, nesse mundo atual” (ENTREVISTA – PROFESSORA 5 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] a ementa ela vinha de encontro aos objetivos, eu via lá a proposta que eu estava querendo chegar que as disciplinas estavam buscando, era o que a discussão que eu estava proporcionando com os textos que estavam sendo trabalhados. Eu só acrescentei alguma coisa em função de algumas dificuldades específicas de alguns acadêmicos, mas que eram condizentes sim” (ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Analisando especificamente essas falas das Professoras, podemos perceber que elas encontram eco no que denominamos neste trabalho como “discurso regulador-modelador”: encontram-se consonantes com o discurso hegemônico do sistema do capital, que tem se apropriado do PRONERA, refazendo suas matrizes teórico-ideológicas judicialmente, adequando os fundamentos e princípios à concepção conservadora de Campo, movimentos sociais e sindicais, direito à educação e Educação “no” Campo, colocando-os em sintonia com seu modelo de sociedade. Refletem, também, a polarização curricular que apresentamos na FIG. 5: o que propõem as diretrizes e o PPP do Curso e o que realmente se efetivou na realidade.

Se em momento algum tais ementas direcionam ou acenam para um trabalho voltado não apenas para as especificidades do Campo, mas também para uma formação crítica, fundada nos preceitos da Educação Popular, como poderiam atender aos princípios fundantes do Programa, aqueles que ainda encontram-se registrados como os seus princípios?

Os planos de ensino dessas aulas assistidas em nenhum momento referem-se a qualquer especificidade dos acadêmicos ou do Curso. São planos para um curso de Pedagogia generalista, voltado para a formação de um “professor único, genérico de docente”, como criticado por Arroyo (2008¹⁹⁹ *apud* ARROYO, 2012, p. 359), pensada a condição docente “[...] como única e as diretrizes que regulam sua formação também são únicas, [...] [restando] aplicá-las com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas horárias, nos tipos presencial ou em alternância”.

¹⁹⁹ ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

Mesmo que as ementas do Curso não contemplassem as especificidades do Campo, como negar a origem dos acadêmicos e a singularidade desse Curso de Pedagogia, na sala de aula?

Ainda no que tange à polarização curricular do Curso, outro procedimento que nos chamou a atenção foi o fato de se repetirem os mesmos professores no trabalho com várias disciplinas. Apenas uma Professora lecionou todas as disciplinas da área de pesquisa e TCC, o que, todavia, analisamos como coerente devido ao encaminhamento das pesquisas que os acadêmicos tinham que realizar. Porém, ela sozinha orientou as 41 pesquisas e ainda lecionou mais duas disciplinas de fundamentos e metodologias. Outros professores chegaram a lecionar de sete a oito disciplinas.

Sobre esse fato, a Coordenadora Pedagógica do Curso esclareceu que, quando se pagavam bolsas, a Coordenação convidava os professores. A partir do 3º módulo, com a suspensão das mesmas, as aulas passaram a ser distribuídas nos respectivos departamentos da Universidade, seguindo a lista de classificação dos professores²⁰⁰ em cada um deles, sem nenhuma pré-determinação de critérios pelo Curso:

“nós olhamos quem tinha ligação com a área, seguindo a escala dos departamentos, certo? [...]. Enviávamos uma correspondência para os departamentos que ‘sugeriam’ o nome e não tivemos problema quanto a isso. [...]. A gente nomeava quem tinha o perfil que tinha que ter”
(ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA PRONERA/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

Qual o perfil necessário a um professor que vai formar professores da Reforma Agrária e do Campo? Sabemos da importância e da materialidade que esse elenco de conteúdos e disciplinas assume na prática da sala de aula, bem como as nuances que ganham quando concepções didático-metodológicas, sociais, políticas e culturais permeiam sua realização. Por isso buscamos confrontar essas ementas com os planos de ensino e também com a prática na sala de aula.

²⁰⁰ Na Universidade, os professores são classificados nos departamentos, para distribuição de aulas, em três grupos: efetivos, efetivados (pela Lei nº100/2007 MG) e designados. Em cada grupo, a classificação segue os critérios de titulação e tempo de serviço na Universidade, e em caso de empate, idade.

7.2.1.2 Discursos e práticas pedagógicas: quem ensina o quê, a quem e por quê. E quem aprende?

A observação das aulas do Curso apresentava-se como alternativa da pesquisa apoderar-se da materialidade da política pública PRONERA, pois aquele espaço se constituía no lugar onde as relações entre os sujeitos dos movimentos sindicais e do Estado efervesciam e efetivavam-se, de fato, enquanto política pública. A questão era como chegar e nos integrar ao Grupo, dado que a proximidade, a aceitação e a integração a ele seria condição *sine qua non* para garantir o menor ruído possível – enquanto sujeito externo –, ao mesmo tempo em que poderia se constituir em risco de desvio dos objetivos propostos. Destarte, ao mesmo tempo em que era fundamental a nossa integração com o campo onde a política PRONERA fazia-se em ação, o não encaminhamento correto desse trabalho poderia colocar em risco a confiabilidade na coleta e análise dos dados.

Quando fomos a campo, pela primeira vez, em fevereiro²⁰¹ de 2011, época em que o 5º módulo do Curso estava acontecendo, não dispúnhamos, ainda, de nenhum instrumento sistematizado que nos direcionasse para uma observação sistemática. Os objetivos do estudo observacional (VIANNA, 2007) já estavam delimitados, mas era preciso, primeiro, conhecer a turma, inserirmo-nos e sermos aceitos por ela, estreitar proximidades e permitir que os indícios colhidos através de uma observação livre nos encaminhassem para procedimentos futuros. Junto a isso, os estudos acerca dos movimentos sociais e sindicais e das bases filosóficas e políticas do PRONERA nos ajudariam a delimitar os critérios e focos observacionais.

Após os procedimentos legais de apresentação da pesquisa e solicitação de licença, junto à Coordenação do Curso, na Universidade, para realizar a observação, apresentamo-nos à Turma, que nos recebeu meio desconfiada e meio perplexa por ter uma “doutoranda” realizando uma pesquisa sobre o Curso que estavam fazendo. “*O que pode interessar o nosso Curso a um doutorado?*”: este parecia se constituir no pano de fundo das indagações que os acadêmicos nos fizeram durante um bom tempo do processo.

A desconfiança parecia advir do fato de sermos professora na Universidade de oferta do Curso e poderíamos representar a “presença observadora-fiscalizadora” da instituição, fato que foi, aos poucos, se diluindo, até esvaecer-se.

²⁰¹ As aulas do Curso de Pedagogia-Educação do Campo iniciavam-se em janeiro e estendiam-se até a primeira semana de fevereiro.

Apresentamo-nos aos acadêmicos e, em linhas gerais, a pesquisa e o propósito da nossa presença na sala de aula. Mas não nos pareceu que isso ficou claro para eles. Alguns, até o fim do Curso, ainda entendiam a nossa presença como a de uma estagiária, julgando, inclusive, que teríamos como função lhes auxiliar na realização de trabalhos, orientá-los, organizar os trabalhos em grupos, principalmente quando estávamos presentes em algum deles para as observações diretas dos acadêmicos que constituíam o Grupo Acadêmico de Estudo.

Evidentemente, tais fatos foram mais contundentes na primeira etapa da observação. Na medida em que o tempo passava, a incidência desses acontecimentos foi diminuindo e a maioria da Turma passou a buscar o nosso aval apenas para alguma ideia ou encaminhamento de trabalhos, os quais cuidamos para que fossem mínimos.

Desde o início, procuramos atravessar esse campo dístico com cuidado, pois enquanto observadores não podíamos interferir diretamente nas atividades realizadas ou nas discussões produzidas, mas, também, não podíamos nos resguardar em excesso, pelo risco de criarmos um clima de tensão, antipatia e indisposição com a Turma. Na nossa análise, o início da disciplina de TCC, e com isso aumento da carga horária de pesquisa, através da reformulação do currículo do Curso, ocorrida em 2011, ajudou a maioria dos acadêmicos a compreender nossa presença e papel como pesquisadores naquele espaço, já que eles começaram a vivenciar situação muito parecida na realização das suas pesquisas.

Outra questão que se apresentava fundamental para a efetividade do estudo observacional (VIANNA, 2007) era o tempo. Compreendíamos que ele incidiria na forma como os acadêmicos nos interpretariam. Portanto, uma rápida passagem pela mesma afetaria o comportamento dos acadêmicos e professores (reatividade), comprometendo a validade dos dados colhidos, dado que, em geral, quando observados, os sujeitos tendem a mudar o comportamento. Além disso, pouco tempo significaria poucos dados coletados.

Dessa forma, seria necessário estabelecer um tempo de observação que nos invisibilizasse no grupo, isto é, que tornasse nossa presença corriqueira, cotidiana. Ou, como definido por Bailey (1994²⁰² *apud* VIANNA, 2007), era preciso que nós nos re-socializássemos, a fim de nos tornarmos parte do contexto, mesmo reconhecendo que seríamos, sempre, *outsiders*.

²⁰² BAILEY, Kenneth D. *Methods of social research*. 4. ed. New York: The Free Press, 1994.

Entretanto, esse mesmo tempo não poderia ser extenso, sob o risco de nos tornarmos muito íntimos daquele cotidiano, diluindo os propósitos do estudo e comprometendo a validade e confiabilidade dos dados colhidos. Outro risco que um tempo demasiadamente longo poderia causar seria a perda do foco dos objetivos do estudo observacional, ocasionado pelo nosso cansaço e possível desconcentração.

Também não era nosso objetivo realizar uma observação participante tornando-nos parte do contexto ou influenciando-o (VIANNA, 2007). O foco desse estudo estava claro e a interação com os acadêmicos não poderia causar flutuações da nossa atenção, secundarizando os objetivos da pesquisa.

Buscávamos apoderarmo-nos para além das percepções e expressões dos sujeitos sobre determinados fatos ou contingências. Interessavam-nos suas ações, a forma como lidavam com os acontecimentos e determinações que a Universidade impetrava na e para a efetivação do Curso. Intencionávamos conhecer como lidavam com tais demandas, quais posicionamentos adotavam, quais interferências realizavam, como apresentavam suas demandas, necessidades, pontos de vista; como lidavam com os acontecimentos, enquanto grupo e enquanto sujeitos, como estabeleciam o diálogo com a instituição estatal, e como esta se posicionava diante dos mesmos, tanto na forma verbal quanto na não-verbal, e qual a lógica subjacente aos conteúdos de tais manifestações.

Por outro lado, interessávamo-nos pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na realização do Curso. Como cada Professora observada lidava com as questões inerentes ao Curso de Pedagogia-Educação do Campo e como os princípios pedagógicos determinados pelo PRONERA se realizavam, ou não, naquele cotidiano. Para isso, valemo-nos das posturas, das metodologias, dos materiais didáticos, das formas de interação entre Professoras e acadêmicos, e pelos discursos que eram produzidos nessa relação.

Esse conjunto de fatos e contingências deveria ser analisado tanto no âmbito macro, quando da relação direta dos acadêmicos com a Coordenação do Curso na Universidade, na FETAEMG e no INCRA, quanto no micro, com as Professoras que ministravam as disciplinas.

Portanto, decidimos por participar dos módulos a serem realizados de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2013 – 5º ao 8º módulos²⁰³ –, mas sem observar as aulas de todas as

²⁰³ Por questões particulares, não pudemos observar nenhuma aula do 6º módulo, em julho de 2011. Além disso, nesse período o projeto da pesquisa estava em fase de reformulação.

disciplinas de cada um deles. Elegemos, então, as disciplinas que iríamos observar, por módulo, conforme apresentamos no QUADRO 9:

Quadro 9 - Disciplinas escolhidas para observação das aulas – Curso de Pedagogia-Educação do Campo

Nº	Módulos	Disciplinas
1	5º	Estágio Curricular Supervisionado
2	5º	Fundamentos e Metodologia de Ciências
3	7º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II
4	8º	Gestão e Políticas Públicas
5	5º, 7º e 8º	Trabalho de Conclusão de Curso/TCC
6	8º	Atividades Físicas, Recreação e Jogos
7	8º	Arte e Educação
8	7º	Gestão e Orientação
9	8º	Educação e Gestão Ambiental

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2013.

Aos poucos, percebemos que as dúvidas sobre a pesquisa, que eles não nos apresentaram no primeiro dia, nos chegavam no dia a dia de maneira tranquila e respeitosa. Conseguimos nos fazer pertencer àquele cotidiano de tal forma que, um dia, uma acadêmica nos disse que não entendia como passávamos o dia todo sem fazer nada na sala de aula. Essa observação revelou que ela não se sentia “vigiada”, como nos primeiros momentos, e que as observações e anotações que realizávamos daquele cotidiano passavam despercebidas.

Outro fato que também evidenciou essa invisibilidade e a conquista da confiança da Turma se deu quando da atualização dos dados do questionário aplicado na primeira fase do estudo observacional. Essa atualização aconteceu individualmente, na segunda fase da observação – 7º módulo –, e revelou que muitos dos dados apresentados pelos acadêmicos, inicialmente, não eram reais. Um a um, eles me confidenciaram que ficaram com medo de perder o Curso ou a bolsa, colocando os dados reais, que se referiam especialmente à moradia nos assentamentos agrários, à sindicalização e à atuação na docência, pré-requisitos para o Curso.

É importante registrar que após a análise dos primeiros dados levantados sobre os acadêmicos, e após a “Atividade de Qualificação de Tese” – em dezembro de 2011 – passamos a nos interrogar sobre a validade de continuar a pesquisa junto a essa Turma, por terem uma origem sindical e não de movimentos sociais, como pensávamos inicialmente, e pelo fato de nem todos os acadêmicos morarem em assentamentos de Reforma Agrária. Após

análises dos dados, e reformulado o projeto da pesquisa, mantivemos o Curso como foco de investigação por considerarmos que:

- o índice de acadêmicos assentados era relevante (48,8%);
- o índice de acadêmicos sindicalizados era de 57,7%;
- a Reforma Agrária no Brasil não se destina apenas aos sujeitos dos movimentos sociais, mas também aos dos sindicais – e estes se incluem na demanda do PRONERA;
- o Curso de Pedagogia-Educação do Campo era o único curso destinado aos sujeitos da Reforma Agrária, nas regiões do Norte, Noroeste e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri de Minas Gerais, na época²⁰⁴;
- o Curso organizava-se em torno da parceria de uma universidade pública com o INCRA, através do PRONERA, política pública destinada à educação na Reforma Agrária, inicialmente, e estendida aos povos do Campo a partir de 2010.

Dessa forma, retomamos ao trabalho de observação das aulas em 09 de janeiro de 2012, priorizando observações:

- integral das disciplinas selecionadas para a observação (da primeira à última atividade ofertada);
- de disciplinas de caráter didático-metodológico, já que se tratava de um curso de formação de professores;
- das disciplinas de pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso), e
- de uma disciplina explicitamente voltada para as políticas públicas.

Nessa segunda etapa, os instrumentos de observação ainda não se encontravam fechados, mas já tínhamos decidido trabalhar com a organização da observação por referências-padrão, semi-estruturadas por referências de observação.

Outra decisão tomada para esta etapa foi a de selecionar, como já apresentamos no capítulo 1, a partir dos objetivos da pesquisa, um grupo de acadêmicos representacional para a pesquisa, e compor o Grupo Acadêmico de Estudo.

Assim, a observação tornava-se mais sistematizada e já se destinava, também, para fatos e sujeitos de maneira mais específica. Entretanto, não tínhamos a pretensão de realizar um estudo observacional padronizado, mensurável numericamente. Nesse momento fizemos a opção pelo trabalho com as referências-padrão – diálogo, práxis e

²⁰⁴ Posteriormente, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) também iniciou uma turma de formação de professores do Campo, na cidade de Diamantina/MG.

transdisciplinaridade –, delimitamos as referências de observação, as orientações para as análises, como apresentamos no QUADRO 2, no capítulo I, e os tipos de práticas e discursos que seriam usados para identificar os aspectos observados (QUADRO 3).

Não pretendemos expor aqui, e nem poderíamos por questão de concisão, todas as observações realizadas e suas análises. Portanto, registraremos apenas trechos ou passagens que possam, num compute geral, representar a realização ou não dos princípios pedagógicos do Curso/PRONERA, na sala de aula.

Com este trabalho de observação e análise esperávamos apreender as implicações do processo desenvolvido sobre a formação dos acadêmicos, isto é, buscávamos indicativos, na base material do PRONERA, para a problemática geral colocada pela pesquisa.

7.2.1.2.1 O grupo docente, as práticas e os discursos

As disciplinas que observamos foram ministradas por Professoras, a exceção de uma, que foi por um Professor, mas que não se dispôs a ser entrevistado; portanto, foi retirado da nossa base de dados. Assim, nos ativemos apenas ao estudo das práticas e dos discursos de seis professoras:

- Professora 1: trabalhou sete disciplinas com a Turma;
- Professora 2: trabalhou uma disciplina com a Turma;
- Professora 3: trabalhou duas disciplinas com a Turma;
- Professora 4: trabalhou nove disciplinas com a Turma;
- Professora 5: trabalhou uma disciplina com a Turma;
- Professora 6: trabalhou cinco disciplinas com a Turma.

Todas são licenciadas nas áreas em que atuaram e têm experiência do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, não só na docência, mas também em atividades de supervisão, coordenação de cursos e gestão escolar. Das seis, uma é especialista, uma mestranda, três são doutorandas e uma já é doutora, todas na área da Educação.

A seleção das seis Professoras para ministrarem aulas no Curso se deu via departamentos, sendo que cinco delas só passaram a conhecer o seu projeto na íntegra quando já estavam atuando. Uma já conhecia o Curso, porque participou da elaboração do seu projeto. Nenhuma delas participava ou já havia participado de algum movimento social, e três tinham contato com o movimento sindical, por serem sindicalizadas. Para atuarem no Curso, essas

professoras se prepararam estudando sobre as especificidades do Campo, dos movimentos, conversando com a Coordenação do Curso e com os próprios acadêmicos. Além disso, como destas apenas duas atuaram com a Turma uma única vez, as experiências com as disciplinas anteriores colaboravam na composição do trabalho com a próxima.

Nas observações e entrevistas com essas Professoras, como já registramos, buscamos apreender os traços marcantes das suas práticas e discursos para analisar de que forma seus fazeres pedagógicos e seus discursos aproximavam-se ou distanciavam-se dos princípios do Curso de Pedagogia- Educação do Campo/PRONERA.

Portanto, ao utilizarmos os princípios pedagógicos do PRONERA (diálogo, práxis e transdisciplinaridade) como referências-padrão para a análise, o fazíamos em contraponto com seus princípios organizacionais que, após 2008, representam a reestruturação do Programa para adequá-lo ao modelo hegemônico de sociedade do capital, como exposto no capítulo anterior.

Como dissemos, foram muitas horas de observação e conversas impossíveis de serem registradas aqui, mas as análises basearam-se nas entrevistas e nas observações totais, sem nenhuma fragmentação. Portanto, recortamos trechos mais recorrentes dessas práticas e discursos para este registro, tomando as referências-padrão e referências de observação eleitas para esse fim. Ainda em função da concisão, limitamo-nos a apresentar, no máximo, seis estratos de prática e de discurso de cada Professora.

Por questões didáticas, optamos por apresentar separadamente tais práticas e discursos, para em seguida formular uma análise geral sobre eles. Procuramos retirar qualquer traço das práticas e dos discursos que pudessem levar à identificação pessoal de cada uma. A seguir apresentamos a análise. Antes, porém, registramos trechos dos discursos dessas professoras sobre o Curso/PRONERA enquanto política para educação dos povos do Campo e da Reforma Agrária.

Primeiramente, pedimo-lhes que nos dissessem qual eram suas opiniões sobre a existência de um programa específico, voltado para a formação/educação dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo. Todas analisaram como importante a existência dessa política, com algumas ressalvas, mas o que chamou nossa atenção foi o fato de a maioria não conseguir transformar esse discurso em materialidade político-pedagógica na sala de aula, como veremos posteriormente:

“[...] tenho sempre muito medo das propostas exclusivas. No início eu penso que é bom, porque elas legitimam o espaço, elas mostram, elas dão vazão ao que precisa ser feito. Mas depois, eu sempre entendo que depois elas têm que se incorporar ao contexto porque se não vira uma exceção. E a gente sempre vai fazer aquilo como exceção, e aí o meu receio da exceção” (ENTREVISTA – PROFESSORA 1 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] penso que não é só pela luta da terra, mas pela questão cultural, pela questão de consciência, consciência política a partir da educação. E verificar quais são os direitos deles e também a partir da educação para lutar pela terra, penso que foi interessantíssimo essa proposta” (ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] nós temos que ter muito cuidado com o formato que damos para eles. São programas importantes, porque o pessoal do Campo e todas as questões, os tipos de pessoas que vivem lá – os camponeses, os quilombolas, os varzanteiros e outros mais –, eles merecem e precisam de uma atenção especial pela forma como o País vem tratando essa população há muitos anos. Mas não significa que eles teriam que ter um tratamento diferenciado das outras comunidades, das outras populações do País” (ENTREVISTA – PROFESSORA 4 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA// PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] eles precisam ter esse Curso específico para eles, para mostrarem como que realmente eles podem lidar com essa situação, não só eles como os seus familiares [...] na sua comunidade, mas também para que eles possam fortalecer essa discussão nos próprios grupos, na própria escola, para que eles possam entender o porquê daquela causa. Então eu acho isso importante” (ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Os discursos registrados acima suscitam novas questões: algum dia a Educação do Campo deixará de ser exclusiva e, portando demandante de uma formação específica para os povos do Campo? Tornaremos-nos todos urbanos? Referir-se à questão cultural poderia ser uma forma de aculturação desses sujeitos? O direito a uma educação que atenda às singularidades e especificidades de um povo é um “tratamento diferenciado”?

Quanto a essa formação se dar em nível superior e, especificamente, a formação de professores, todas concordaram que era muito importante, porque

“[...] você expande leituras, expande olhares, expande conhecimentos. Sabe, por mais que você ache que entra e sai daqui da mesma forma, você não sai” (ENTREVISTA – PROFESSORA 1 – CURSO PEDAGOGIA-

EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] a educação, o conhecimento, a informação, as experiências que adquirem durante o percurso de estudo, isso aí é importantíssimo para a vida das pessoas, para vida em comunidade, em sociedade, e para atuarem junto às crianças, aos seus filhos [...]” (ENTREVISTA – PROFESSORA 2 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] é outra consciência, é outra discussão na questão do próprio movimento da Reforma Agrária, e de conscientização desses professores para que eles possam estar formando novas opiniões. Não simplesmente pela luta, como eu conversei muito com os meus alunos, os acadêmicos, pela luta corporal vamos dizer assim, do enfrentamento com arma para a Reforma Agrária. Mas teria que ser um enfrentamento intelectual, sabe? Para isso eles teriam que estar sendo formados para discutir isso com seus filhos e com as futuras gerações” (ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“aquele pessoal que conhece a terra, são eles que conhecem as necessidades da terra, aquilo que eles precisam. Mas que ao mesmo tempo eles precisam da teoria para poder aplicar aqueles conhecimentos que eles têm. Então é essencial, mesmo porque são eles que vão ser os formadores, no futuro, das gerações que a gente está vendo surgindo nesse Movimento, eu acredito que serão eles os formadores” (ENTREVISTA – PROFESSORA 5 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

“[...] essa discussão de Reforma Agrária ela perpassa por um veio político muito grande, [...], e se eles não têm essa fundamentação teórica para que eles possam ter uma argumentação firme, segura, eles não terão condições nenhuma de reivindicar o que eles reivindicam, de serem escutados, de serem aceitos, de mostrar o quanto que essa política é importante” (ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

A seguir, apresentamos algumas análises sobre as práticas observadas, no período de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2013 – 5º ao 8º módulos, na Turma do Curso de Pedagogia-Educação do Campo.

a) Observação da prática – Professora 1 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/ PRONERA

1) A Professora 1 tem uma fala muito eloquente, articulada, pergunta o tempo todo se há dúvidas, tenta contextualizar os pontos do plano de ensino com a realidade das

escolas do Campo, mas são poucos os acadêmicos que se manifestam; em geral são sempre os mesmos. De todas as aulas/disciplinas observadas, é esta Professora a que conseguiu mais interação e diálogo com a Turma. Durante as aulas, ela buscava, o tempo todo, contextualizar o conteúdo com as especificidades da vida e da escola do Campo – mesmo que a ementa da disciplina não se referisse a nenhuma especificidade ou singularidade do Curso –, e sempre solicitava dos acadêmicos relatos das suas experiências.

2) Durante uma aula expositiva com lâminas, a professora chama a atenção da Turma sobre a inclusão de um profissional²⁰⁵ na escola, como forma de manipulação do Estado, sem ressaltá-la também como fruto de movimentos sociais, de demandas providas das necessidades das escolas, sem contextualização política e econômica. Apresenta apenas uma visão dos fatos.

3) Em outra exposição do conteúdo, a fala da Professora desqualifica as prefeituras como representantes legais das ações de educação formal. Os acadêmicos ainda não se sentem capazes de lutar contra o instituído na realidade das escolas. Há uma subserviência política pelo medo de perder o emprego, dado que muitos deles são contratados. Por isso acabam por acatar os contrassensos das políticas locais.

4) Durante outra aula, ao final da leitura silenciosa de um texto, iniciou-se o debate. Quinze acadêmicos se manifestaram, com comentários que variavam do mais crítico ao mais corriqueiro. Um pequeno grupo, sentado ao fundo da sala, mostrava-se desinteressado, conversando paralelamente. A discussão do texto transformou-se em uma sessão de “conta-casos” sobre direitos e deveres, palmadas e castigos, correções e limites das crianças. Em momento algum a Professora retomou para discussão central da temática proposta. Em seguida, iniciou uma exposição com lâminas sobre outro tema.

5) Em geral, a Professora utiliza-se de *slides* com mensagens de auto-ajuda²⁰⁶ e até mesmo orações, para iniciar ou finalizar as aulas. Um dos dias de aula foi iniciado com uma mensagem em *slides* com o tema “agradecimentos”, tendo ao fundo a música “Ave

²⁰⁵ A disciplina tratava de um profissional da área pedagógica.

²⁰⁶ Um dia de aula foi iniciado com *slides* contando uma história sobre Luis XV – rei da França: “o rei havia sonhado que havia perdido todos os seus dentes e chamou um sábio para interpretar seu sonho. Interpretando o sonho, o sábio lhe disse: ‘perderás todos os seus familiares’. O rei não gostou e mandou dar-lhe cem chicotadas. Chamou Luis XV outro sábio para fazer a interpretação do seu sonho: ‘sobreviverás a todos os seus’, disse-lhe o sábio. O rei gostou da interpretação e deu-lhe cem moedas de ouro”. Moral da história: “é preciso saber como dizer a verdade, e essa deve ser a postura do profissional X com todos na escola e comunidade” (REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES – PESQUISA 2009/2013).

Maria” (orquestrada). Através dessa mensagem, a Professora 1 agradeceu à Turma pela semana, pelas colaborações, e pela disponibilidade em estarem no Curso.

De modo geral, podemos perceber que há uma dissidência entre o discurso e a prática da Professora 1. Ao mesmo tempo em que ela mantém um discurso crítico-passivo, em geral, sua prática apresenta características reguladoras e modeladoras. Um discurso que incita os acadêmicos a lutarem por seus direitos, que valoriza a Educação do Campo, deveria vir colado a uma prática que também promovesse a ação crítica desses acadêmicos e os preparasse para uma ação efetiva na sala de aula, que utilizasse estratégias didático-pedagógicas condizentes com o que sua fala propagava. Assim, por mais que, no nível do discurso, ela buscasse inserir a temática do Campo, suas estratégias metodológicas e a falta do direcionamento das falas, da composição das ideias, do encaminhamento dos trabalhos dos acadêmicos distanciavam-se do discurso em defesa da Educação do Campo.

Essa distância, e por vezes oposição entre a teoria e a prática, anula a composição da práxis – atividade teórico-prática –, e fomenta a polarização entre esses dois termos que, somente por abstração, podem se isolar. Um discurso que ressalta a importância e o papel da Educação do Campo exige ações que o materializem, para que se transforme a própria realidade das escolas do Campo. Ou, como salienta Vázquez (2007, p. 239), “[...] não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato”. Se assim não for, temos um discurso que enaltece, defende e dá visibilidade à Educação do Campo sem, contudo, ser capaz de movimentar-se para sua transformação.

Quando perguntamos a essa Professora se durante as suas aulas no Curso houve a integração dos princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade, ela nos respondeu:

“eu penso que eu tentei fazer isso: integrar essas três coisas, mas construir essa transversalidade não é fácil. Porque [...] a gente precisaria de muito mais tempo. Mas eu penso que eu tentei fazer isso o máximo possível, com a máxima [...] prontidão e habilidade... mas eu tentei fazer. Acho que o aluno pode dizer isso melhor do que eu posso dizer” (ENTREVISTA – PROFESSORA 1 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Como podemos apreender da fala dessa Professora, na sua visão, há unidade entre teoria e prática na sua prática pedagógica, podendo caracterizar o que Vázquez (2007)

denomina como esvaziamento da teoria ou da prática, quando em vez de formulações teóricas tem-se o ponto de vista do senso comum, que se dobra às exigências de uma prática esvaziada, e vice-versa.

Outra questão que colocamos à Professora 1 foi se nas suas aulas, e também nas atividades do Tempo-Comunidade houve aproximação problematizadora entre o conteúdo acadêmico trabalhado e as questões da Educação do Campo e da Reforma Agrária:

“sim, sim. Eu acho que uma coisa que eu busco sempre fazer muito é trazer a vivência do meu aluno para a sala de aula. [...] eu sempre buscava a relação da vivência deles para eles trazerem relatos, para eles falarem de experiências, como é que vivenciam aquilo, quem já trabalhava com sala de aula [...]. Eu sempre tentei trazer isso para dentro de sala de aula porque eu penso se a gente não traz isso perde muito desse momento” (ENTREVISTA – PROFESSORA 1 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Como relatamos aqui, durante as observações, a todo o tempo essa Professora buscava na experiência dos alunos elementos que ilustrassem os componentes teóricos apresentados na forma de conteúdos. Contudo, esse resgate, em nenhum dos momentos observados, foi capaz de ganhar elementos teóricos que mobilizassem e/ou apontassem para uma mudança, uma transformação da consciência e das ações. Serviam apenas para ilustrar o conteúdo trabalhado, sem conseguir nenhuma mobilização junto aos acadêmicos, mesmo porque não havia elementos teórico-práticos necessários a tal movimento.

b) Observação da prática – Professora 2 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/ PRONERA

1) Na primeira aula, para os acadêmicos se apresentarem, cada um deveria escolher um ícone que o representasse, desenhá-lo em um papel, e usar para apresentar-se. Nenhum acadêmico escolheu um ícone ligado à Educação do Campo, ao movimento sindical, à Reforma Agrária, ou aos assentamentos, e a Professora também não comentou sobre isso. Com o que se identificam esses sujeitos e esse Curso?

2) Estamos no último período do Curso, e conceitos básicos da docência ainda parecem longe da realidade teórica e prática dos acadêmicos. E o domínio da Didática também não parece ser uma das competências da Professora: *“Há professores que ainda trabalham da mesma forma que há anos atrás”* (diz a Professora). *“É mesmo professora, só*

mudou a metodologia, mas o jeito de ensinar é o mesmo” (responde uma acadêmica). “*É, é isso mesmo*” (responde a Professora).

3) Nessa aula o trabalho era em grupos. Proposta: fazer uma síntese do texto lido e apresentar para a turma. A Professora propôs que todos do grupo apresentassem. Fiquei em um grupo²⁰⁷ fazendo observações. O grupo, como era de costume na Turma, fez a leitura individual silenciosa. Em seguida, dividiram o texto, e cada um se ocupou de sintetizar a sua parte. Alguns opinaram nesse momento, sobre com qual parte ficariam. Não houve nenhuma discussão sobre o texto e as ideias apresentadas, para, a partir, daí compor-se uma síntese do texto. Nesse momento, cada um passou a reler a sua parte, marcando os trechos que julgavam importantes. Depois, o grupo “juntou” a parte de cada um, formando a síntese, sem nenhuma preocupação com a coerência e coesão do texto. Na apresentação, as sínteses foram apresentadas por, mais ou menos, três membros de cada grupo. Elas ficaram restritas às exposições dos textos. As anotações eram como “bengalas”, dado que não é possível assimilar ideias de um texto da forma como o trabalho foi feito e nem com o tempo destinado para tal fim. O trabalho foi apresentado para a Professora, e não para a Turma. Pudemos perceber que os acadêmicos que estavam assistindo à apresentação não estavam com a cabeça na aula, abstraindo as falas, as informações, mesmo quando olham para quem estava falando. A Professora fez o fechamento retomando os itens dos textos.

4) A atividade final dessa disciplina foi a aplicação de um questionário, que parecia um instrumento para pesquisa, mas isso não foi anunciado para a Turma.

A Professora 2 nos disse que, durante suas aulas no Curso, houve a integração dos princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade, pois

“[...] nós trabalhamos o tempo todo fazendo essa relação, [...] trabalhando o diálogo, trabalhando a interatividade. E o interessante que eu achei foi... Até comecei a pensar a questão da tecnologia: como seria trabalhar com a tecnologia com as pessoas que moram no Campo, por exemplo, será que eles têm acesso à tecnologia? Será se tem como a gente fazer, trazer esse procedimento, essa tecnologia, essa metodologia? E isso me surpreendeu, foi uma das surpresas, porque todos eles já lidam com computadores, todos eles já falaram das ‘lan house’ que têm por perto, e que eles estão em contato com os computadores. Não tiveram dificuldades, nós trabalhamos o tempo todo com recursos tecnológicos usando DVDs, data show, internet e eles não tiveram essa dificuldade. Então, eu achei que foi possível a gente trabalhar algo bem contemporâneo com temas e materiais da realidade

²⁰⁷ O critério para escolha dos grupos para observação direta era ser formado por algum acadêmico do Grupo Acadêmico de Estudos.

deles e achei que houve esse diálogo também, houve momentos de interação onde todos puderam falar e a questão também de não ser uma disciplina só de X²⁰⁸. Ela trabalha com várias outras disciplinas, com vários outros temas. Ela vai além da disciplina, eu acho que a questão da transdisciplinaridade entra aí, de estar voltado para outros conteúdos, outras disciplinas” (ENTREVISTA – PROFESSORA 2 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

A resposta que a Professora nos apresenta não demonstra aproximação com as concepções de práxis e transdisciplinaridade que utilizamos como referência neste trabalho, aproximando-se de uma concepção mais pragmática que reduz a prática ao utilitarismo e abstém-se da teoria.

Sobre uma aproximação problematizadora entre o conteúdo acadêmico trabalhado e as questões da Educação do Campo e da Reforma Agrária, nas suas aulas no Curso, e também nas atividades do Tempo-Comunidade, a Professora 2 nos respondeu que “sim”, apenas. Então reformulamos a pergunta buscando colher mais informações: “nesse trabalho você percebeu se através do conteúdo, das atividades no Tempo-Escola e no tempo-Comunidade houve possibilidade de problematizar uma discussão sobre a Reforma Agrária, sobre a Educação do Campo?”, para a qual obtivemos como resposta:

“olha, na verdade nós fizemos algumas discussões, problematizamos algumas coisas voltadas, por exemplo, para questões de meio ambiente, questões ecológicas... Mas as questões mesmo de Reforma Agrária, nós realmente... não foram abordadas diretamente. [...] nas discussões há comentários [sobre o assunto, mas] não tem como a gente também ficar... Acho que isso faz parte, mas não a discussão focada na Reforma Agrária, realmente não. Eu, a gente procurou trabalhar questões assim, de vivências deles, dos alunos. E de questões que hoje também são problematizadoras, temas que a gente poderia estar questionando, porque são coisas que estão acontecendo no dia a dia. Agora questões bem assim diretas como a Reforma Agrária a gente não fez essa abordagem” (ENTREVISTA – PROFESSORA 2 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Como já salientamos neste trabalho, em momento algum concebemos o Curso de Pedagogia-Educação do Campo como espaço de formação para os movimentos sociais e/ou sindicais. Entretanto, tal Curso não pode se esquivar de que está formando sujeitos de um contexto cultural, social e político determinado, que não pode ser ignorado ou sublimado nas

²⁰⁸ Nome da disciplina preservado (fundamentos e metodologia).

questões prementes que exigem que essa realidade seja colocada em foco. Esse é um dos fundamentos da própria práxis, apresentado pelo PRONERA, e assumido pelo Curso como princípio orientador das práticas de uma proposta de Curso do Programa Nacional pela Educação na Reforma Agrária.

c) Observação da prática – Professora 3 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/ PRONERA

1) As aulas observadas pautavam-se pela apresentação do conteúdo em lâminas, ou pela leitura de textos e trabalhos em grupos. Tais momentos não ultrapassavam a mera repetição das informações apresentadas no texto. Em nenhuma passagem foram feitas contextualizações com o Curso e com a realidade do Campo e dos movimentos. De modo geral, os acadêmicos pareciam não entender o conteúdo trabalhado, pois não conseguiam exemplificar ou criar alguma proposição sobre ele. A Professora, por sua vez, também não realizava essa intermediação. Tratava de uma escola e de uma educação fictícias, criadas e ilustradas pelos e nos documentos oficiais.

2) Apresentação de um trabalho em grupo: as apresentações iniciaram-se às 15h. A sala estava organizada em semicírculo. A base dos textos trabalhados pelos grupos girava em torno do como transpor o senso comum para o conhecimento científico. A partir dessa temática, esperávamos que as discussões girassem em torno da necessidade do professor conhecer o conteúdo a ser trabalhado para conseguir estabelecer as relações e localizar as possibilidades e correlações do senso comum com o conhecimento científico, bem como sobre a importância do professor dominar metodologias para adequá-las e reformulá-las ao contexto em questão. Entretanto, as discussões giraram em torno da responsabilização do aluno e do professor pelo não avanço do senso comum para o conhecimento científico na escola: *“o professor tem que ter a capacidade de programar atividades que despertem o aluno”*; *“é preciso adequar o currículo à realidade do aluno”*; *“o professor deve inovar a sua metodologia”*. As intervenções da Professora também giraram nesse eixo, e em nenhum momento apresentou-se qualquer possibilidade de reformular a pauta da discussão.

3) Aula expositiva com lâminas: em modelo expositivo, sem estabelecer nenhum diálogo, a Professora respondia rudemente às poucas interlocuções dos acadêmicos, e sempre repetia que quem mandava “nas aulas dela” era ela. Isso aconteceu, por exemplo, quando a Turma questionou a distribuição de notas nos trabalhos: *“quem manda e decide as coisas aqui*

sou eu”, repetia sempre. Diante dessas situações os acadêmicos calavam-se passivamente, e o que se ouvia eram murmúrios entre eles, indignados com a situação e o tratamento recebido. Indignação esta que não era capaz, porém, de levá-los a se mobilizarem, a chamarem a Coordenação, a problematizarem e questionarem a situação que estavam vivendo. Assim, passivos, acabavam por calar-se e acatar as imposições. Posteriormente, questionei aos acadêmicos sobre o andamento das aulas ministradas por essa Professora, no módulo anterior, e eles me disseram que foram assim também. Perguntei-lhes sobre a avaliação que eles fazem de cada disciplina, se essas questões não haviam sido colocadas. Uns disseram que sim, mas que não adiantava questionar; outros que não, porque tinham medo de colocar algo negativo sobre algum professor e sofrerem represálias.

4) As aulas da tarde iniciaram-se com uma atividade em grupo, quando os acadêmicos deveriam elaborar um plano de aula em que fosse desenvolvido um experimento científico. Escolhemos um grupo para observar. Na execução do trabalho, percebemos que os acadêmicos não conseguiam constituir mentalmente a lógica do plano: o que se pretende e se estabelece em cada item, o que deve compor cada item, e qual a relação entre eles. Após a apresentação, seguiram-se comentários ríspidos da Professora sobre a qualidade e pertinência dos planos. Nos murmúrios pelos cantos da sala podia-se ouvir: *“isso é coisa que Professor dessa Universidade, não sabe: observar o aluno”*; *“Aqui [...], o professor avalia muito errado. Uma pessoa que se esforça não consegue nota boa. Quem não apresenta trabalho e chega atrasado, fica com nota boa. Uma prova vale 40 pontos e isso arrasa a gente”*.

Entretanto, quando perguntamos sobre a presença e/ou o desenvolvimento dos princípios pedagógicos do Curso, durante a oferta da disciplina (diálogo, práxis e transdisciplinaridade), a Professora 3 nos respondeu:

“olha, eu não posso falar com você, garantir para você, que consegui, mas bem que tentei. Então a proposta que eu tenho de trabalho é que aconteçam sim esses três princípios, principalmente lá [na Turma do Curso], que é uma realidade diferente da nossa realidade cotidiana daqui da Universidade. Então a gente quer [...] trabalhar com os alunos essa percepção, fazer essa transdisciplinaridade é incrível, é importantíssimo. [...] eu penso que se a gente não consegue fazer isso, não faz sentido a gente desenvolver uma disciplina. Então, o trabalho com X²⁰⁹ compartimentalizado não tem jeito. Porque é preciso buscar isso em todas as outras áreas do conhecimento para que eles entendam que X não acontece só naquele momento, mas acontece em qualquer outro momento de qualquer área do conhecimento”

²⁰⁹ Nome da disciplina preservado.

(ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Sobre a aproximação problematizadora da disciplina com as temáticas singulares do Curso – Educação do Campo e Reforma Agrária – a Professora 3 nos disse que em relação a X²¹⁰ nem tanto, porque se trabalha X enquanto conteúdo científico e metodológico para séries iniciais do Ensino Fundamental²¹¹. Mas que durante a atividade de Tempo-Comunidade

“[...] é interessante, porque você desenvolve aulas teóricas dentro da sala de aula, na universidade, é uma coisa. Mas, quando você propõe no Tempo-Comunidade, que eles vão a campo, para desenvolver na comunidade, no assentamento, as atividades propostas, isso é que é interessante”
(ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Então, perguntamos qual foi a atividade destinada ao Tempo-Comunidade, e quais as possibilidades que ela apresentava para uma aproximação com as singularidades do Curso:

“eles teriam que observar as aulas de X, [...] nas séries iniciais e desenvolver relatórios sobre isso. E desenvolver um projeto, um miniprojeto, na aula de X junto com o professor, porque eles já estavam dando andamento ao estágio. Então, o que acontece? Eles conseguiram fazer essa atividade dentro da escola, do assentamento, tiraram fotos, fizeram relatórios. Então, isso é interessante, principalmente para nós. Construir um conhecimento científico em cima daquilo [...]. Então, o Tempo-Comunidade para mim é o ‘x’ da questão, sabe? Quando você vê o momento da aplicação, que seria a nossa prática de formação no Curso de Pedagogia”
(ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – Pesquisa 2009/2013).

Como ainda não havíamos entendido a presença da discussão das duas temáticas na atividade do Tempo-Comunidade, voltamos à questão com a Professora, e a sua reflexão não sinalizou uma resposta para o que perguntávamos, mas apontou para uma falha metodológica do projeto, que rompe com a questão da práxis – mesmo a sua resposta fundamentando-se em uma concepção polarizada de teoria e prática:

²¹⁰ Nome da disciplina preservado.

²¹¹ Era uma disciplina de fundamentos e metodologia.

“[...] primeiro, infelizmente, no Tempo-Comunidade, o aluno [desenvolve a atividade] lá, depois você recebe, mas você não se encontra de novo [com ele]. Isso que é a grande falha, porque penso que poderia desenvolver o Tempo-Comunidade, recebermos todas as atividades e voltarmos [...] [em um] segundo momento [para] fazermos o fechamento nem que fosse [em] um seminário. [...] para a gente colocar isso, fazer essa interação, [...] a problematização. [...] eu vi o científico aqui, eu fiz a prática lá e agora vamos rediscutir alguns aspectos, entendeu? Eu acho que nesse aspecto aí, faltou” (ENTREVISTA – PROFESSORA 3 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

O Curso não previa um momento de discussão, de retorno das atividades do Tempo-Comunidade, que eram simplesmente desenvolvidas, avaliadas pelos professores e devolvidas aos acadêmicos. Quem trabalhou com mais de uma disciplina, se quisesse, teria como promover essa discussão-reflexão. Mas como atividade programada do Curso, tal momento não existia.

Chama-nos a atenção, também, a própria concepção de teoria e prática dessa Professora, que concebe o momento do Tempo-Escola como momento de teoria e do Tempo-Comunidade como prática, além de dissociarem-se, no caso dessa disciplina, totalmente da perspectiva da mudança, da revolução dos fatos e das ideias.

d) Observação da prática – Professora 4 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/ PRONERA

1) O material dessas aulas foi elaborado para cursos de educação a distância. Sua base epistemológica eram as teorias da aprendizagem e da cognição piagetiana e vygotskiana²¹². Essa foi a referência para todas as proposições de atividades, nessa disciplina: a produção do conhecimento por ele mesmo, enquanto resultado de elaborações internas, mediadas ou não pelo ambiente e/ou objetos externos, sem nenhuma referência às questões ligadas ao contexto social, político e cultural do sujeito que ensina e aprende, tão pouco ao contexto onde ele está, nesse caso, as escolas do Campo. A base didático-metodológica foi: em grupos, a turma lia textos sobre um conteúdo e depois propunha atividades práticas para trabalhá-lo em sala de aula.

²¹² Essa base epistemológica segue as interpretações de um grupo de estudiosos, no Brasil, que analisam as teorias vigotskianas como desvinculadas de um contexto real determinado, sobre o qual o sujeito interfere, e do qual recebe determinações, para além das questões cognitivas específicas.

2) Durante o intervalo do almoço, circulamos entre grupos que se formam para almoçar, para fumar, para descansar... Em todos eles, o assunto era o mesmo: o grande domínio que a Professora tinha do conteúdo, mas como ela agia de maneira grosseira, agressiva, impaciente e desrespeitosa com eles. Por isso, eles não tinham coragem de perguntar e nem solicitar ajuda. Esse assunto rodava entre os acadêmicos, mesmo na minha presença, mas nenhum deles procurou a Professora, ou a Coordenação do Curso para conversar.

3) No penúltimo dia de aulas dessa disciplina, as apresentações de trabalhos iniciaram-se ainda no período da manhã. Os grupos permanecem inalterados, e, em geral, eram as mesmas pessoas que iam à frente apresentar os trabalhos. Nesse momento, observamos os membros do grupo que observamos durante a preparação do trabalho. Eles continuavam dispersos, conversando, consultando celular, e duas acadêmicas brincavam entre si. Nesse momento, a Professora, pela primeira vez, contextualiza um pouco o conteúdo da disciplina ao falar sobre o currículo ideal, o real e o histórico.

4) Esse dia foi dedicado à realização do seminário que os acadêmicos vinham preparando durante toda a semana. Os temas versavam sobre os documentos oficiais para o ensino e a aprendizagem da disciplina Y²¹³ na escola de Educação Básica: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, e os Conteúdos Básicos da Disciplina Y do Estado de Minas Gerais. Por exigência da Professora, todos os grupos usaram *slides* de fundo branco, com letras em preto, com textos em tópicos e nenhuma figura. Surpreendentemente, os acadêmicos conseguiram dar um passo adiante e correlacionar as diretrizes desses documentos com as vivências nas escolas do Campo. Por vezes, davam exemplos, referiam-se a como alguma determinação legal se efetiva ou não nas realidades onde estavam inseridos etc. Durante o seminário, por vezes a Professora interrompia as falas para alguma correção ou complementação de ideias.

5) Durante a fala dos acadêmicos, algumas ideias interessantes sobre o processo vivido, os enfrentamentos com e nos trabalhos foram colocadas. Entretanto, a Professora não fazia gancho com as possibilidades de enfrentamento, e não valorizava o que eles diziam. Atinha-se, apenas, à questão técnica das dúvidas sobre o trabalho. Um acadêmico, por exemplo, relatou estar sentindo-se incapaz de dar um passo adiante na organização do seu trabalho, e citou uma frase de Einstein que, segundo ele, ilustraria aquele momento que ele

²¹³ Nome da disciplina preservado.

estava vivendo: “os problemas importantes não podem ser resolvidos com o mesmo nível de pensamento com que foram criados”. A Professora ouviu e passou a fala para outro acadêmico.

Sobre a presença dos princípios pedagógicos do Curso/PRONERA – diálogo, práxis e transdisciplinaridade – nas aulas que ministrou, a Professora nos disse:

“eu posso afirmar que parte desses princípios nós conseguimos trabalhar com a turma. O princípio do diálogo, eu aponto que dei conta por causa da minha falta de experiência nos movimentos sociais, então eu tinha os momentos [...] em que eu precisava ouvi-los para eu poder entendê-los e dar conta de reelaborar inclusive meu planejamento e até as atividades do Tempo-Comunidade, não é? Com relação à práxis, eu acredito que isso foi estabelecido também, porque eles tinham que vir e voltar, vir e voltar [...] as atividades do Tempo-Escola e as atividades do Tempo- Comunidade, elas têm o princípio filosófico dessa unidade entre a teoria e a prática. Então, pelo menos essa tentativa desses dois princípios, ele houve. Eu não posso afirmar, não posso dizer a transdisciplinaridade foi viável, ou se foi possível, porque assim como na nossa academia, e eu acredito que as outras também, ou pelo menos a maioria delas, a gente ainda não tem essa perspectiva, a gente ainda não dá conta. Então, embora tenha um projeto que seja um pouco mais diferenciado, que tenha essa preocupação com o Campo, com as comunidades do Campo, o projeto, na sua filosofia, ele foi estabelecido com esse pensamento, mas a ação prática entre o grupo de professores da universidade ficou muito longe disso” (ENTREVISTA – PROFESSORA 4 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

No que tange à problematização da disciplina em torno das singularidades do Curso, para a Professora 4 diz:

“eu posso dizer que sim. Talvez se eu fizesse outro estudo, ou se eu tivesse numa outra turma para poder trabalhar com essa perspectiva, eu mudaria algumas coisas, re-planejaria, tentaria de outra forma. Mas, até esse momento eu posso dizer que sim” (ENTREVISTA – PROFESSORA 4 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Até aqui, é possível perceber que as concepções de práxis, transdisciplinaridade e diálogo das Professoras participantes da pesquisa afastam-se da perspectiva defendida pela Educação Popular, na qual os sujeitos se encontram em condições de igualdade para participar, interferir no processo, expor suas ideias. Trata-se de superar uma visão dogmática, dominadora e colocar-se a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos

trabalhadores (PALUDO, 2012). Por outro lado, a transdisciplinaridade inicia-se na própria concepção sobre o que é o conhecimento, como ele se constitui, suas bases e a quem ele deve servir, bem como quem deve servir-se dele. Além disso, para o PRONERA (BRASIL, 2011, p. 22), a base da transdisciplinaridade deve ser “[...] a articulação dos conteúdos acadêmicos com os saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo e outro”.

e) Observação da prática – Professora 5 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/PRONERA

1) Para a Professora, o papel da disciplina que ela estava ministrando é sensibilizar e não conscientizar sobre as questões relativas ao tema envolvido. Destarte, sensibilização não leva à ação. Ela nos toca, nos emociona, mas não necessariamente nos leva à ação. De tal forma, ao cuidar apenas de sensibilizar esses sujeitos, podemos naturalizar a ordem social, o que impede e inibe o movimento de construção de outro projeto de sociedade, contrária à neoliberal. Sensibilizar como objetivo da educação não forma sujeitos críticos, mobilizadores, agentes, sujeitos.

2) Ao tratar da vida no planeta, a Professora disse à Turma que “a existência do homem é sinal de degradação”, e sobre ambientalismo, que “*a China é socialista. No socialismo é o Estado quem degrada. No capitalismo é o particular*”; e que “*hoje o socialismo perdeu a sua função*”.

3) Parte das aulas, denominadas pela Professora como oficinas, resumiu-se à indicação de atividades para se trabalhar com a disciplina, na escola: quebra-cabeças com fotografias; montagem dos quebra-cabeças, em duplas/trios, com análise das imagens; palavras-cruzadas; filmes; plantar árvores; construir terrário; colecionar folhas; memória-viva: entrevistas com pessoas mais velhas; realizar passeios; inventar uma cidade; fazer coleções; montar banco de sementes e produção de mudas; criação de avisos e cartazes; experimento com decomposição; jornalteca; contação de histórias; mosaicos com materiais descartados; produzir papel marchê; bichos de sucata; embalagens para presente; papel reciclado e algumas brincadeiras. Durante a exposição das sugestões, uma acadêmica pronunciou-se: “*a senhora podia ter preparado uma dessas para brincar aqui com a gente!*”. Ou seja, sem nenhuma sustentação teórica que respaldasse tais procedimentos, o “como fazer” foi a tônica das oficinas, sublinhando o distanciamento com a unidade teoria e prática.

4) O dia começou com turbulências, pois estava em pauta a ida de alguns acadêmicos à Feira da FETAEMG, em Belo Horizonte, ou não. Havia poucas vagas, muitos queriam ir. Além do alvoroço pelo reduzido número de vagas no ônibus que a FETAEMG disponibilizaria havia, também, o debate com a Professora sobre as faltas (seria um dia de aula, o que corresponderia a 10 faltas (20%), em uma disciplina de 50 h/a de Tempo-Escola), e atividades que seriam perdidas. Além disso, alguns acadêmicos já haviam perdido algumas aulas no 1º dia. Sobre essas questões, a Professora ponderou: *“viajar é uma opção. Serão lançadas as faltas e se reporá as atividades se der tempo. Vocês já estão em situação privilegiada de estar na universidade apenas um mês, enquanto os outros vêm todo dia. Vocês estão querendo estar em dois lugares ao mesmo tempo”*.

A concepção de favorecimento e do direito à educação como benefício é um dos pontos nodais dos que pensam a educação, especialmente a superior, como privilégio da classe burguesa. A ideia de não pertencimento dos sujeitos do Campo àquele espaço ficou evidente nessa fala.

Depois de sorteio de quem iria, desistência de quem foi sorteado, troca de quem não vai com quem vai... por fim, iniciaram-se as atividades da disciplina. A Turma que, até então, permanecia calada e “concentrada”, depois do episódio da viagem, “soltou-se”. Todos estavam insatisfeitos com o que ouviram – mas ninguém questionou a Professora, o máximo que fizeram foi um “zum-zum-zum” sobre como a FETAEMG deixava tudo para a última hora, porque não fizeram a atividade no final da semana, etc. Celulares começaram a tocar, alguns ouviam músicas pelo celular, MP3, acessavam redes sociais pelos notebooks, lixavam unhas... E a Professora não fez nenhuma menção à situação do barulho e das ações dos acadêmicos.

Em que consiste a formação de um professor, tomando como referência a formação daquela Professora e a dos próprios acadêmicos? Quando eles teriam outra oportunidade de ir a Belo Horizonte e participar de uma feira de uma Federação que, pelo menos no marco legal, os representava? Que outra oportunidade essa Professora teria de ir com uma turma de acadêmicos do Campo e/ou da Reforma Agrária a uma feira sobre o Campo, as ruralidades, produtos, culturas...? Como se forma um profissional da educação e onde ele se forma? Só pelas vias sistematicamente legalizadas? É preciso retirar das experiências de vida o saber necessário... esse seria o bom senso da formação?

5) Anunciada pela Professora como uma oficina, a atividade era responder individualmente a um questionário, mesmo estando em duplas e, posteriormente, socializar as respostas. Nesse momento, ficou claro como que, ainda para os acadêmicos, o termo “conhecimento de mundo” refere-se apenas ao que está bem próximo deles, na realidade material cotidiana. E a Professora não fez nenhuma intervenção sobre tal concepção.

6) Apresentação do seminário proposto pela professora: os acadêmicos reproduzem as ideias dos autores, sem demonstrar entendimento ou inferências sobre o texto. Um ou outro acadêmico sai um pouco desse pragmatismo. A Professora faz análises parciais, acríticas e, em nenhum momento, faz alusão às questões políticas, ideológicas e econômicas que envolvem o tema em questão, que é muito mais profunda e densa do que o discurso da sensibilização, e exige posicionamentos críticos e políticos em defesa de um sistema alternativo de organização da sociedade. Esse tipo de prática não é somente diferente dos fundamentos do Curso e do PRONERA, ela é oposta.

Quando perguntamos à Professora se suas aulas foram balizadas pelos princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade, ela nos respondeu: *“tentei, sempre tenho tentado. Mas te confesso que trabalhar com a transdisciplinaridade não é muito fácil, não. A gente tenta, mas eu confesso que não é muito fácil. Mas tentei”*. Como ela não mencionou a questão da práxis e do diálogo, retomamos a questão: “E os princípios do diálogo e da práxis?”. *“Sim, sim. Não houve problema não, acredito que não”* (ENTREVISTA – PROFESSORA 5 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Sobre a problematização na disciplina, em torno das questões da Reforma Agrária e do Campo, diz a Professora:

“os exercícios de um modo geral eram voltados para a prática. E para realidade, principalmente para o cotidiano do aluno do Campo. Eu tentei fazer um curso com exercícios práticos, voltados mais para o dia a dia do aluno. E com isso eu acredito que tenha alcançado os meus objetivos. Acredito até que algumas práticas que foram vistas lá, esses alunos eles irão fazê-las no dia a dia com os alunos deles nas escolas e nos assentamentos” (ENTREVISTA – PROFESSORA 5 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Arroyo (2012), ao refletir sobre a formação de professores do Campo, escreve que a formação de sujeitos críticos para a transformação da realidade deve ser o seu grande

objetivo, contrapondo-se ao trato histórico marginalizado reproduzido historicamente pelas faculdades e universidades. “Esses cursos significam reverter as visões e os tratos, os processos históricos brutais de produção desses coletivos como inferiores, à margem da história intelectual, cultural, social e pedagógica” (ARROYO, 2012, p. 361). Na contramão dessa premissa desenvolviam-se as aulas no Curso.

f) Observação da prática – Professora 6 – Curso Pedagogia-Educação do Campo/Universidade Mineira/PRONERA

1) A Professora deu as boas-vindas à Turma, dizendo-lhes do prazer de retornar a trabalhar com eles. Em uma roda de conversa, ela solicitou que cada acadêmico relatasse as contribuições do Curso para ele, até aquele momento. Ninguém queria começar e nem ser o próximo, foi preciso que a Professora interviesse. Essa atividade pareceu-nos um levantamento de dados sobre o Curso, para alguma pesquisa, já que a mesma conhecia a Turma – esta era a sexta disciplina que lecionava. Ela fez anotações durante as falas, e não alinhou as respostas dos acadêmicos à disciplina que ministraria. Ao final das falas, disse aos acadêmicos:

“esse levantamento é para mostrar para vocês uma avaliação do Curso. O resultado das respostas foi: primeiro, o Curso proporcionou mais inserção no mercado de trabalho; segundo, preparou-os profissionalmente; terceiro, valorizou-os profissionalmente; quarto, trouxe-lhes mais conhecimentos; quinto, é difícil o acesso ao ensino superior, e vocês conseguiram; sexto, houve uma valorização da profissão do professor; e sétimo, vocês estão se identificando com a profissão” (ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Terminada essa exposição, passou-se à apresentação do plano de ensino da disciplina.

2) Por vezes, a Professora apresentava conceitos ou informações controversas sobre alguns assuntos: *“a parte comum do currículo é oficial, a parte diversificada é o oculto”*; *“o Ensino Fundamental de 9 anos não é obrigatório”*.

3) Uma parte do material didático utilizado havia sido produzida para cursos na modalidade a distância, e sem nenhuma referência à especificidade do Campo/Reforma Agrária.

4) Assistimos à apresentação de um trabalho em grupos, que efetivou-se na leitura das respostas copiadas do texto. Poucas colocações, para além disso, foram feitas. Chamou

nossa atenção um comentário da Professora de que “a discussão sobre a qualidade na educação não é política”. Uma vez mais, tínhamos a naturalização da vida social por meio do discurso e da prática.

Quando perguntamos a ela sobre a realização dos princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade nas aulas que ministrou, ela nos respondeu:

“eu busquei [...] essa junção dos três princípios aqui com o trabalho que a gente chamou de pesquisa de campo [no] Tempo-Comunidade [...], eu pedi para eles irem para a escola para ver como funcionava o EC²¹⁴ da escola, porque todos achavam que toda escola tinha. E no texto que eles redigiram foi tão interessante, eles falaram ‘olha a descoberta que em tal escola não tem EC, porque não tem a política’, ‘porque o diretor não quer’, ‘porque tem professor que não quer assumir’, ‘porque não tem componentes que queiram fazer isso’, ‘não têm aluno que acha importante, pais de alunos’. Então assim, aos poucos [...] esse triângulo aqui foi sendo construído ao longo da discussão. Agora é bem verdade que isso aí ficou um pouco a desejar [...], porque no Tempo-Comunidade você não tem condições de voltar e argumentar com eles, você não tem tempo de voltar e contextualizar o que foi feito. Então acaba que eles fazem lá e a leitura fica só comigo. Então assim, seria interessante se a gente pudesse ter essa oportunidade [...] da divisão de tempo do Curso [...]”(ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Sobre a aproximação problematizadora da disciplina com temáticas do Campo e da Reforma Agrária, a Professora 6 nos respondeu:

“[...] como a gente trabalhou a legislação na disciplina, então eu escutava muito o discurso de que ‘é, professora, tudo no papel é muito bonito, tudo na lei é muito bonito, mais na prática não funciona’. Então isso, de certa forma, me trazia um grande desalento, porque eu tinha que mostrar para eles que no Brasil, [...], e não só no Brasil, em qualquer país, [...] nós precisamos de políticas públicas para que essa legislação, ela seja efetivamente colocada em prática. E eu mostrava para eles que, na educação como um todo, como que houve um grande avanço para Educação do Campo. Como que começou da década de 30, a busca pelas escolas, como que buscaram isso, [...] se era realmente o senhor da fazenda que estava querendo que sua filha trabalhasse e colocava ali seus trabalhadores, como que isso mudou de lá para cá. Então, [...] tinha sim essa questão problematizadora, mas a gente mostrava também, colocando os avanços que foram conseguidos, como que esses avanços influenciaram diretamente na qualidade de vida deles, e o que a gente ainda tem por percorrer em função disso [...]” (ENTREVISTA – PROFESSORA 6 – CURSO PEDAGOGIA-

²¹⁴ Nome do órgão escolar não especificado para preservar o nome da disciplina.

EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA –
PESQUISA 2009/2013).

Analisando esses trechos de registro das práticas e dos discursos dessas seis Professoras, podemos tecer as seguintes considerações:

a) de maneira geral, cada Professora observada segue uma linha própria de trabalho, fundamenta-se em autores com os quais já trabalha nos demais cursos, portanto, não permeia sua prática pelo eixo central da proposta do Curso;

b) não há uma unidade das disciplinas com o Curso. Além de demonstrar incoerência teórico-metodológica, percebe-se um distanciamento muito grande entre o mundo das Professoras e o mundo dos acadêmicos. Deveriam se aproximar? Por quê? A quem caberia essa tarefa, sabendo-se que os critérios de seleção dos Professores não foram baseados nos fundamentos e diretrizes do Curso?;

c) entendemos que uma das maiores contribuições que a educação formal pode dar para os sujeitos dos movimentos e do Campo é a formação científica, cultural e histórica; dotar esses sujeitos de conhecimentos que possam potencializar sua força, sua luta, sua segurança pessoal como sujeito pertencente à sociedade onde vivem, com os mesmos direitos e deveres. Em quê leituras fragmentadas de partes de textos ou de livros, com apresentações reproduzidas das “falas” dos autores, pode contribuir para essa potencialização da força e da capacidade de reconhecer-se como sujeito de direitos e levar adiante as lutas nos movimentos? Quando a universidade se dispõe a formar esses sujeitos e oferece uma formação que contraria os preceitos da Educação Popular, mobilizadora, fomentadora da mudança baseada na justiça social, ela mostra a que interesses serve, e qual seu ideal de homem e de sociedade. Mostra qual a sua função dentro do sistema do capital, e contribui para o assujeitamento de trabalhadores que acessam esse espaço com a expectativa de mudança;

d) ao nos apresentar, nas entrevistas, que suas práticas contemplaram os princípios do diálogo e da práxis, fica claro nessas práticas a concepção que cada uma carrega sobre tais princípios e o quanto elas se afastam de uma perspectiva político-pedagógica voltada para a emancipação desses sujeitos;

e) estar na universidade hoje, participando de cursos que, pelo menos em tese, foram pensados a partir das características dos povos do Campo e da Reforma Agrária é um privilégio? Para quem? Por quê?;

f) por fim, podemos afirmar que, tanto as práticas quanto os discursos colhidos informalmente durante as observações, colocam contrapontos e divergências significativas em relação às falas colhidas durante as entrevistas. São práticas que produzem o assujeitamento dos acadêmicos, disseminam o discurso hegemônico do sistema do capital, quando reforçam as diferenças entre cidade e Campo, sendo este colocado como subalterno àquele. São práticas pedagógicas que não conseguem promover a construção da consciência social, do papel de cada um como sujeito de direitos, que não garantem o domínio, mesmo que mínimo, dos conhecimentos científicos, dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, que não encontram consonância nos pressupostos da Educação Popular.

7.2.1.2.2 Os acadêmicos do Curso de Pedagogia – Educação do Campo: sujeitos e acadêmicos?

Foram 60 ingressantes no Curso de Pedagogia-Educação do Campo, dos quais 41 se formaram. Quarenta e seis eram frequentes durante a realização da pesquisa. Os questionários (três no total) foram aplicados a todos os presentes na sala de aula; entretanto, alguns acadêmicos não se dispuseram a responder. A partir deles, construímos uma caracterização da Turma (TAB. 13):

Tabela 33 - Caracterização dos acadêmicos do Curso de Pedagogia-Educação do Campo – 2011 a 2013

Questionários/ respondentes	Moram em assentamentos agrários		São sindicalizados		Trabalham em escolas/educação formal Funções						
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Profº	Monit	Diret	Super	Secretário	Outras
I – 45	48,8	42,2	57,7	42,2	40	66,6	5,5	-	-	5,5	22,2
II – 35	42,8	57	31,4	68,6	40	64,2	21,4	7,1	-	7,1	-
III – 42	40,4	59	76,1	21,4	59,5	56	16	4	-	12	12

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2012.

Os dados mostram que a idade média dos acadêmicos estava entre 20 e 29 anos e a maioria, 86%, era feminina. A média de acadêmicos que morava em assentamentos de Reforma Agrária, durante o curso, era de 44%. Chama-nos a atenção o crescimento do percentual de sindicalizados e de acadêmicos que passaram a atuar na área da educação formal, durante o Curso: um crescimento de 19,5%.

Sobre o Curso, 53,3% dos acadêmicos tiveram acesso à informação sobre a realização do vestibular pelos sindicatos de trabalhadores rurais; 53,3% inscreveram-se pela

oportunidade de ter um curso superior; 20% pelo sonho de se formar em nível superior e 20% por idealismo profissional.

As expectativas dos acadêmicos ao serem aprovados e matricularem-se no Curso estavam ligadas ao trabalho na área da educação (48,8%), ou da Educação do Campo (24,4%) e dos movimentos sociais (24,4%):

“[...] [quero] aprender, voltar para o meu assentamento e fazer por aquelas crianças o que não fizeram por mim, que julgo ser falta de formação adequada” (ACADÊMICO 8 – QUESTIONÁRIO INICIAL – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“[...] [minha expectativa é de] que fosse um curso que pudesse romper com as discriminações que muitas pessoas têm com a educação do campo” (ACADÊMICO 13 – QUESTIONÁRIO INICIAL – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“[quero] ser uma professora de qualidade” (ACADÊMICA 24 – QUESTIONÁRIO INICIAL – CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

As expectativas pessoais de realização profissional em áreas não citadas eram de 35,5% da Turma.

As dificuldades vividas no início do Curso, no Tempo-Escola, estavam relacionadas às questões financeiras – visto que nem todos recebiam bolsa-auxílio²¹⁵ e os que recebiam justificavam que o valor não supria todas as necessidades durante a estadia na cidade para o Curso²¹⁶ –, e à questões pessoais – ficar longe de casa por cinco semanas, ter que trazer filhos pequenos, incompreensão do cônjuge. No que se refere ao Tempo-Comunidade, os grandes desafios eram a realização das atividades e o prazo para envio aos professores.

Também por questão de concisão, vamos tomar para reflexão as entrevistas realizadas com os acadêmicos participantes do Grupo de Estudo Acadêmico, que já foi caracterizado no capítulo I deste trabalho. Aqui interessa-nos, a partir desse Grupo, analisar a formação desses sujeitos.

²¹⁵ Os dez acadêmicos da Agricultura familiar/FETAEMG não recebiam bolsa-auxílio do PRONERA.

²¹⁶ As bolsas-auxílio foram fixadas no valor de um salário mínimo, e à medida que o tempo passou, o valor foi sendo desvalorizado, e não pode ser reajustado.

Os trechos e os discursos que registramos sobre as práticas docentes, na sub-seção anterior, dizem muito também sobre quem são esses acadêmicos ou no que eles foram se tornando ao longo do Curso. Durante as observações, não presenciamos atitudes problematizadoras ou reivindicatórias por parte de nenhum acadêmico da Turma. Uma passagem que já registramos – a ida à Feira da FETAEMG, em Belo Horizonte – caracteriza bem o seu perfil. A ela, acrescentamos mais uma vivência que retrata bem tal posicionamento:

era final de módulo, e nesse dia, durante as aulas, circulavam dois documentos produzidos pelos acadêmicos para serem encaminhados à Coordenação do Curso: um abaixo-assinado solicitando a prorrogação da data de entrega do trabalho de uma disciplina do módulo anterior e, outro, a antecipação das aulas do sábado, pois muitos precisavam ir embora no sábado, pela manhã, pois seria dia de distribuição de aulas, nas suas cidades (a grande maioria dos que trabalham é contratada nas redes municipais de ensino). Estes documentos renderam discussão e dissenso, especialmente o que se referia às aulas de sábado, e a Turma não conseguiu chegar a um consenso. Algumas discussões chegaram ao extremo da briga por interesses particularistas, pois quem não precisava ir embora na sexta-feira ou no sábado de madrugada, não queria se submeter a ter aulas no período noturno, depois de 10 h/a diurnas. Também quem havia feito o trabalho da disciplina, não queria abrir mão de entregá-lo na data determinada pelo professor da disciplina. Sem consenso, os abaixo-assinados foram descartados. (DOCUMENTOS OBSERVAÇÃO PESQUISA 2009/2013).

A dificuldade de negociar, de expor seus pontos de vista, de escolher um grupo para participar e realizar um trabalho, a falta de capacidade de colocar-se no lugar do outro, de reivindicar o que queria, ou contestar o que não concordava eram características marcantes dessa Turma. No entanto, quando perguntamos aos participantes do Grupo Acadêmico de Estudo sobre a participação deles no Curso (na gestão, nos trabalhos em grupo e individualmente), obtivemos como resposta:

“eu penso assim: a gestão do curso, eu acredito que ela já vem pronta [...] através das pessoas que fizeram aquele cronograma, aquele projeto todo, como deveria acontecer o Curso. Eu penso assim na gestão do Curso” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 21 GAE/ CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“eu sou um aluno participativo, dou minhas ideias, os professores sempre acatam desde o 1º módulo até hoje, o último módulo que a gente está fazendo. Nunca que eu desse uma ideia na sala de aula, um exemplo que o professor não acatasse [...]” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 12 GAE/ CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“era boa também, porque eu sempre fazia as atividades propostas, o trabalho proposto participava das aulas, em tudo” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 14 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/ PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“tenho uma boa participação, também. Não gosto de ser a líder, mas sempre faço a minha parte no grupo e dou as minhas contribuições” (ENTREVISTA – ACADÊMICA 36 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Interrogamos: diante de tanta passividade observada em sala de aula, o que os acadêmicos concebem como participar? Os discursos que eles proferem parecem ter internalizado o modelo de regulação, de controle do pensamento, ou do que Antunes (2005) denomina como “pseudoparticipação”, forma ideologizada de participação que se dá pelo envolvimento cooptado: os sujeitos pensam e agem para o incremento das realizações do capital, da produtividade, da economia do tempo e dos gastos, sob a aparência de uma participação efetiva, decisória, horizontal, engajada com os princípios da escola para todos de igual forma. Elas criam a ilusão de que os sujeitos envolvidos estão efetivamente participando da gestão, das aulas, dos trabalhos, do Curso quando, na verdade, apenas consolidam o que já havia sido estabelecido.

Apenas um acadêmico conseguiu realizar uma reflexão mais crítica sobre esse assunto:

“[...] eu deveria ter tomado mais conhecimento, até mesmo porque para reivindicar alguma coisa é preciso ter conhecimentos. Eu não posso culpar ninguém, não tenho a quem culpar, só a mim mesma [...]. Não procurei, estudar os documentos do Curso, o projeto do Curso, [...]. E, se a gente, nós alunos, tivéssemos, procurado discutir esse projeto para gente opinar também, olha poderia mudar isso aqui, então de repente eu estou fazendo críticas, eu estou sim, são críticas mesmo, mas, de repente eu não tenho uma sustentação das minhas críticas. Eu estou criticando uma coisa que eu não conheço” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 10 – GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Muito comum, também nessa Turma, eram as práticas da discordância, da crítica ao encaminhamento de aulas, ou da gestão do Curso, mas sem nenhum movimento de procurar os professores e/ou coordenadores para apresentar e discutir as questões. Ocorriam

as conversas paralelas, os “resmungos”, e nenhuma ação reivindicatória, propositiva, engajada ou que pudesse se aproximar de uma participação real.

Essa falta de criticidade no discurso e nas ações fica clara quando, por exemplo, perguntamos aos acadêmicos do Grupo se as aulas eram dialógicas, se eles se sentiam a vontade para opinar, participar, se suas experiências eram valorizadas, e eles respondem:

“há, há muito diálogo... mas, diálogo depende do professor porque depende da metodologia, do professor para aluno, para alguns uns é importante para outros não” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 7 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“existe sim. A própria metodologia do nosso Curso já proporciona isso, são aulas dialogadas [...]. Eu vejo que todos os professores conseguiram fazer isso, e eles foram muito felizes nessa forma de trabalhar, e nos proporcionaram esse crescimento, esse diálogo nas aulas. Os trabalhos em grupos proporcionaram isso, as leituras circulares, a metodologia de todos os conteúdos já vinha logo ali, no plano de unidade, já tinha assim: aulas expositivas dialogadas e sempre eu vi isso, todos os alunos tinham a oportunidade de poder falar, expressar suas ideias, partilhar suas experiências. Isso aconteceu” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 27 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“[...] depende muito da abertura do professor, que ele dá. Eu, por exemplo, eu gosto de participar, de emitir minhas opiniões, mas dependendo do comportamento do professor, eu prefiro ficar mais calada, ouvir mais. Então depende da metodologia que o professor usa dentro da sala de aula. [...] parece que a sua vivência não vai trazer nada de novo para aquele professor. Então você prefere ficar mais na sua e deixar... Tem horas que até os próprios colegas podam, né? A gente percebe que quando o colega começa a falar um pouco mais, os próprios colegas acabam cortando. Mas isso, justamente, é a metodologia do professor mesmo, que se ele fosse mais aberto eu acredito que a gente também teria mais oportunidade de falar” (ENTREVISTA – ACADÊMICA 10 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“sim. Porque como eu já disse anteriormente, eu venho do Campo, e no Curso [...] eram sempre valorizados [os conhecimentos próprios] através das disciplinas, que de certa forma foram voltadas mais para o Campo. E foi através disso” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 14 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“[...] eu acho que sim. [...] porque quando os professores chegam aqui, eles querem saber de nossas vidas, porque eles vão trabalhar com alunos bem diferenciados, bem diversificados, que nós somos de lugares bem longe, distantes um do outro. Então, nós somos bem diferentes dos outros. Eu acho

que eles conseguiram sim deixar a gente expor e conseguiram valorizar o que nós trazemos dos nossos assentamentos” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 28 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

As respostas apresentadas mostram discursos que tanto poderíamos dizer que têm um caráter regulador-modelador (por repetirem o discurso da ordem), quanto têm outros que podem ser descritos como crítico-passivo: percebem os problemas, se veem diante de situações de conflito e contradições com a proposta do Curso e as “metodologias” dos professores, mas não agem para mudar o cenário. Ficam na crítica pela crítica, entre eles mesmos.

Somente uma acadêmica se posicionou numa via mais crítica, porém, de modo muito tímido:

“infelizmente, a gente encontra professores, porque foram vários do 1º módulo até o 7º módulo, são vários professores que passam aí o dia a dia com a gente. Só que a gente encontra professor que não consegue, não sei, às vezes por não ler antes o plano de ensino, não estudar um pouco sobre o Curso, não consegue respeitar essas experiências, né? São poucos, o mínimo possível” (ENTREVISTA – ACADÊMICA 36 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Mesmo se posicionando, como relatado neste trabalho, todos os acadêmicos do Grupo Acadêmico de Estudo disseram que o Curso os tornou mais críticos, mas conscientes e mais preparados:

“muito crítica. Nossa! Nem se fala! Em questões sociais, em questão de me colocar como uma assentada, de me colocar em defesa daquilo que você está fazendo, nossa! A consciência foi assim... um choque de realidade, que eu não tinha” (ENTREVISTA – ACADÊMICA 7 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“sem dúvida. A gente aprende isso, e você acaba realmente não sendo crítico só pela crítica, mas a partir dos conhecimentos. Aí você começa a questionar muitas coisas que até então você achava normal, [...] a partir do momento que a gente conhece, que a gente começa a ter uma visão além daquele mundinho nosso, a gente já tem uma visão bastante ampla, então a gente começa a questionar muita coisa, que até então a gente achava normal e aceitava” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 10 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“sim. Eu volto lá atrás, [e vejo] que eu tenho muito ainda que melhorar, mas a visão do que eu hoje: sou diferente do que eu era há quatro anos” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 1 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“acredito que sim. Porque antes eu ficava mais caladinha, mais passiva. [...] Dá mais autonomia, mais confiança” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 21 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

“nossa! Hoje a minha cabeça é outra [...] Muda o seu jeito de ser, a sua personalidade muda” (ENTREVISTA – ACADÊMICO 4 GAE/CURSO PEDAGOGIA-EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA/PRONERA – PESQUISA 2009/2013).

Se os acadêmicos se dizem mais críticos, mais preparados hoje, podemos, por um lado, concordar, afinal, são três as perspectivas que devem ser tomadas em uma avaliação: o que se sabia, o que se aprendeu e o que deveria ter sido aprendido. Nesse sentido, a avaliação desses acadêmicos tende para o segundo ponto, ainda que de maneira muito frágil, pela própria situação anterior a que eram submetidos: nenhuma perspectiva de cursar o ensino superior, principalmente em uma universidade pública. Mas quem são esses acadêmicos após o Curso? O que mudou? Saíram dele acadêmicos ou sujeitos?

Para registrar um panorama geral sobre a formação final dos acadêmicos, utilizamo-nos dos registros que fizemos sobre um trabalho apresentado pela Turma, ao final do 8º módulo do Curso²¹⁷. A atividade era uma oficina de textos (com grupos formados livremente), e ao final da apresentação, cada um deveria escrever um texto-relatório fazendo referências a todos os textos apresentados. O assunto tratava de temas relacionados às políticas para a Educação no Campo (QUADRO 10):

²¹⁷ Por questões de concisão, registramos apenas o trabalho de cinco dos oito grupos.

Quadro 10 - Trabalho apresentado pela Turma ao final do 8º módulo do Curso

Grupos	Textos em debate	Aspectos ressaltados pelos acadêmicos durante as apresentações
1	<p>“As lutas sociais sindicais e a educação do campo” – Antônio Julio de Menezes.</p> <p>Itens</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.1 Os movimentos de trabalhadores do campo, as lutas sociais e a educação; -1.1.1 As lutas sociais 	<p>- Durante a apresentação o grupo não demonstrou, em momento algum, sentimento de pertencimento ou de proximidade com as questões postas pelo texto. Referiam-se a <i>“aquele povo”</i>, <i>“aquela gente”</i>, <i>“aquela luta pela terra”</i>, <i>“aqueles trabalhadores”</i>. Desconheciam o significado da palavra “desarticulação”.</p> <p>A apresentação resumiu-se à leitura de trechos do texto.</p>
2	<p>“As lutas sociais sindicais e a Educação do Campo” – Antônio Julio de Menezes.</p> <p>Item</p> <ul style="list-style-type: none"> -1.1.2 O neoliberalismo nos anos 90 e as novas formas de luta dos trabalhadores 	<p>A apresentação desse grupo manteve a reprodução do texto e os acadêmicos continuaram sem estabelecer nenhuma proximidade ou pertencimento com o tema tratado: <i>“eles reivindicam isso, porque é um direito deles”</i>.</p>
3	<p>“Educação do Campo: a gênese das parcerias no MST” – Maria Antônia de Souza</p> <p>Itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução; - 3.1 Trajetórias: da educação rural à educação do campo 	<p>A Turma mantém a não identificação com os temas do texto. É como se falar sobre Educação do Campo, luta pela terra, movimentos sociais e/ou sindicais não fosse falar da realidade deles, ou de parte deles, ou de seus pais, já que muitos acadêmicos são filhos de assentados.</p>
4	<p>“Educação do Campo: a gênese das parcerias no MST” – Maria Antônia de Souza</p> <p>Item:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3.2 Parcerias plantadas e cultivadas pelo MST 	<p>Ao se referirem ao texto, repetiam: <i>“os povos do campo”</i>; <i>“desse povo”</i>... não se reconheciam entre eles, como sujeitos que compartilham uma história e uma luta. Por outro lado, este grupo ficou mais solto do papel, da leitura de trechos do texto.</p> <p>Nas conclusões finais, uma acadêmica conseguiu estabelecer uma relação sobre a abertura das universidades para os povos do Campo: <i>“antes os filhos do Projeto Jaíba iam para a Escola Agrotécnica de Januária. Hoje vão para as universidades”</i>.</p>
5	<p>“Educação do Campo: a gênese das parcerias no MST” – Maria Antônia de Souza</p> <p>Item:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ações que emergem das contradições sociais 	<p>Este grupo também conseguiu se desvencilhar mais do papel, da leitura de trechos do texto. Mas, assim como os demais, não conseguiu se enxergar no que os textos apresentam: <i>“eles, os povos dos movimentos sociais”</i>. Em um dado momento, uma acadêmica abriu um parêntese nessa monotonia: <i>“o que vivenciamos hoje é fruto do que os movimentos conquistaram ontem”</i>. E só.</p>

Fonte: Documentos Pesquisa 2009/2011.

Pensar que um Curso que se propõe a formar professores repita com intensidade práticas de subordinação, de cerceamento da capacidade criativa e de reprodução de modelos remete-nos a pensar que, assim como no mundo do trabalho, há a apropriação/espoliação da criatividade intelectual e emocional dos indivíduos, intensificando a sociabilidade de predação que caracteriza o metabolismo social do capital global.

No âmbito social e, especialmente pela via da educação escolarizada

combinando atividades educativas com coercitivas, o Estado organiza a vida imprimindo a forma de conceber o mundo do grupo social fundamental (hegemônico ou dominante) sobre a totalidade dos grupos subordinados. É o organismo “destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo” (GRAMSCI, 2011, p. 50).

Para cada tempo, local e classe, ele utiliza-se de mecanismos multi-regulatórios, para que cumpra o seu papel no sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desconfiei do mais trivial,
Na aparência, singelo.*

Enquanto direito subjetivo, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, reza a atual Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Cabe ao Estado, portanto, promover pública e gratuitamente a escolarização de todos, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Talvez esse seja um dos artigos mais conhecidos e propagados da Constituição brasileira, tão evidente que muitas vezes só o recordamos quando uma ação pública em prol da escolarização não está sendo efetivada: quando as crianças não estão indo à escola, ou não aprendem a ler, a escrever e a contar; quando os jovens não frequentam o Ensino Médio, ou dele saem e não encontram vagas no mercado de trabalho...

Portanto, é um direito constitucional incontestável, que esse Estado cuide da educação formal de todos, inclusive dos que vivem no Campo e nos assentamentos de Reforma Agrária.

E examinei, sobretudo, o que parece habitual.

Entretanto, em uma sociedade orientada pela hegemonia do sistema sociometabólico do capital, o Estado é o grande agente multi-regulador, que medeia sectariamente os interesses antagônicos tensionados pela luta de classes, a favor desse sistema para a superação das suas crises. Para cumprir esse papel, historicamente, e com mais veemência nas décadas recentes, ele (re)compõe-se e, via a realização, ou não, de políticas públicas de governo e de Estado, enseja mecanismos de multi-regulações nas diversas áreas da sociedade.

Nessa luta de classes, na face civil do Estado, sujeitos e movimentos desenvolvem processos contra-regulatórios – mesmo que não tenham consciência de que se trata de luta entre classes –, que têm sido arrefecidos pelas incessantes investidas do sistema do capital, como a “cooptação” de líderes dos movimentos sociais e sindicais, o financiamento das

centras sindicais; apoio direto e contundente a representações dos trabalhadores como a Força Sindical; uso do poder de polícia e do judiciário para conter e criminalizar as lutas que demandam manifestações populares, greves, protestos; utilização de processos de produção que, além de substituir trabalho vivo por trabalho morto – reproduzindo em escala ascendente a mais-valia – criam reserva de mão de obra, fomentam a tercerização e o emprego temporário, colocando o trabalhador na situação de refém das condicionalidades da oferta de emprego.

Ou seja, nesse momento particular do seu estágio de desenvolvimento histórico, o sistema do capital busca (re)estabelecer sua hegemonia sobre a sociedade, por meio dos princípios do neoliberalismo, da reestruturação produtiva, do processo anti-sindical, que prima pela dissolução da representatividade dos sindicatos e pelo isolamento político dos trabalhadores, e, nesse contexto, a reinvenção dos processos multi-regulatórios pelo Estado assume função ímpar via educação escolarizada.

Nesse sentido, ressaltamos que os movimentos sociais e sindicais vivem, historicamente, e com veemência desde o final do século XX, talvez, uma das suas maiores contradições: ao institucionalizarem suas lutas pelo atendimento das demandas pelo Estado, essas vão sendo transformadas em mecanismos de regulação dos próprios movimentos. No mundo do trabalho, através dos ciclos longos de mais-valia relativa, a auto-organização dos trabalhadores é desestruturada resultando numa degenerescência dos movimentos trabalhistas, que acabam por ser acoplados à ordem capitalista dominante.

Assim, as políticas públicas, enquanto mando legal via legislações, não garantem a efetividade do atendimento das demandas postas pelos movimentos, e a institucionalização delas exige uma série de movimentos de acompanhamento, controle e avaliação dessas políticas. Se um ciclo não se encerra – institucionalização, efetivação e atendimento equitativo – ele gera outras demandas que incitam outros movimentos. Portanto, é preciso lançar olhares de estranhamento constantes ao que se coloca como transcurso “natural” de uma caminhada: o Estado prover o direito à educação.

*Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
Como coisa natural,*

Portanto, a vitalidade do capitalismo, bem como os planos de superação de suas crises, nasce da perspectiva dos capitalistas à própria luta de classes. Observados e analisados a organização dos movimentos e o comportamento dos sujeitos e dos trabalhadores, o sistema do capital os reverte em seu favor, enquadrando-os dentro da ordem. Portanto, os movimentos que a classe trabalhadora engendra na sociedade são a inspiração do capital à sua revitalização: como um retorno do feitiço ao feiticeiro.

No que tange às demandas postas pelos movimentos sociais e sindicais pela escolarização dos povos do Campo e da Reforma Agrária, a criação do PRONERA constituiu-se, no tempo presente, exemplo desse processo desenvolvido pelo sistema do capital sobre tais movimentos.

Nascido da luta dos trabalhadores pelo direito a uma Educação do Campo, fundada nos princípios da Educação Popular, o PRONERA foi sendo transformado em um instrumento para “captura” das subjetividades dos sujeitos em prol da hegemonia do capital sobre a sociedade.

Outrossim, ao demandarem uma formação específica para os povos do Campo e os trabalhadores dos assentamentos de Reforma Agrária, os movimentos sociais e os sindicais, com a chancela das universidades públicas do País, não apenas criaram um Programa que possibilitasse essa “captura”, como também compactuaram e legitimaram esse novo mecanismo de regulação da força de trabalho.

Os estudos realizados em torno da problemática *“quais as consequências das relações constituídas na parceria Estado e movimentos sociais e sindicais, para a oferta de cursos de formação de professores dos assentamentos agrários e do Campo, e as consequências daí decorrentes?”* nos permitem tecer conclusões tanto na instância macro, quanto na micro.

Na instância macro, os estudos apontaram que, paulatinamente, nesses 16 anos de existência do PRONERA, o INCRA assumiu a centralidade da gestão do Programa, via mudanças na legislação e na sua estrutura organizacional, afastando do poder de comando tanto os movimentos quanto o próprio Ministério da Educação, com o qual estabelece, nesse momento, uma disputa pelo controle da Educação do Campo.

As alterações se deram não só sob o mandato do TCU, mas também pelo próprio interesse do INCRA, que veio transformando o projeto original do Programa.

A transmutação dos fundamentos básicos do PRONERA foi transformando-o em um autêntico modelo de regulação das forças de protesto e de contestação sociais. As diretrizes para os cursos demandados pelo Programa foram apartadas, sutilmente, dos princípios de participação e do diálogo entre os parceiros efetivos, objetivando que sua forma e seu conteúdo forjassem a implementação de uma cultura urbana e cientificizada para a apologia aos componentes ideológicos de origem burguesa e que vão se constituindo no imaginário do sujeito dos movimentos, originando e sedimentando outra maneira de se viver e pensar o Campo e a Reforma Agrária diferente daquela aprendida no seio dos movimentos e da luta pela terra. Além disso, afastados os movimentos do poder de decisão, abriu-se espaços para a modelagem de uma concepção de escola, de ensino e de aprendizagem lacrada e circunferenciada por uma lógica cientificista e produtivista, sob a qual os sujeitos, ao se formarem, tendem a reproduzir junto aos seus pares nos acampamentos, no Campo, ou em outros espaços.

As análises realizadas revelaram amplas possibilidades e potencialidades para o processo em desenvolvimento, sobre o qual nem os movimentos sociais, nem os movimentos sindicais por meio da FETAEMG, e nem o INCRA (cujo representante tem um discurso altamente favorável à defesa dos interesses dos trabalhadores) parecem perceber ou, se percebem, não apresentam alternativas para refrear as infiltrações e rupturas que os projetos do PRONERA, se não produzindo, estão semeando junto a milhares de trabalhadores pelo Brasil.

No que tange às questões de cunho pedagógico, nesse processo de reestruturação ideológico-organizacional do Programa, os fundamentos teórico-metodológicos mantêm-se quase inalterados, promovendo uma dubiedade ideológica que parece invisível a tais movimentos e instituições. Mas, historicamente, de que lado estiveram as federações de trabalhadores rurais? A quem ou a quais propósitos o INCRA serve?

*Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,*

Em uma instância micro, tomada a realidade de uma Universidade, pudemos apreender como esse processo se estrutura no espaço político-social-institucionalizado-legal do PRONERA, tomando a forma da prática, e atinge diretamente os sujeitos do Campo e da Reforma Agrária, o que, conseqüentemente, deverá refletir sobre os movimentos.

A realidade do Curso de Pedagogia – Educação do Campo nos apresentou a forma mais sutil de “captura” das subjetividades dos acadêmicos, e porque também não dizer dos professores – dado que, em certos momentos, eles deixavam transparecer a ideia de que realmente estavam formando pela criticidade, pela participação, pelos princípios da Educação Popular –, pelo mecanismo da total disjunção da unidade entre teoria e prática.

Nos discursos, os acadêmicos estão se formando dentro dos preceitos da Educação Popular, participam, dialogam, têm suas experiências valorizadas, as práticas pedagógicas problematizam os conteúdos científicos com as demandas da Reforma Agrária, do Campo, dos trabalhadores rurais, do sindicalismo. Não há detrimento do Campo em relação à cidade, e o INCRA e a FETAEMG são parceiros mobilizadores das causas dos movimentos.

Nas práticas, as decisões são unilaterais, a participação é periférica, a voz de mando e comando vem do INCRA, via coordenação do Curso e professores; os conteúdos trabalhados não se aproximam da realidade dos acadêmicos e nem lhes garantem a formação científica. Eles chegam ao final do Curso sem o conhecimento de conteúdos mínimos da profissão, tal como organizar o planejamento de uma aula, tarefa precípua de um professor, e com um “nível” de criticidade e capacidade mobilizadora abaixo do elementar esperado para uma formação em nível superior.

Mas os discursos produzidos pela instituição e seus representantes soam aos acadêmicos como o “canto da iara”: eles acreditam sair do Curso mais críticos, bem formados, capazes de enfrentar não apenas uma sala de aula, mas o próprio mundo, tornarem-se sujeitos do seu destino, quando na verdade saem fragilizados e iludidos pela “posse do diploma”: nova vida, novas perspectivas, colocação no mercado de trabalho...

De certa forma, alguns desses “sonhos” – tal como era o de cursar uma universidade pública, ou de fazer um curso superior – podem vir a se tornar realidade, mas não sem novos enfrentamentos, pois o ciclo não está fechado.

*De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,*

Assim, o processo de (re)desenho do trabalhador, do sujeito do Campo, da Reforma Agrária, que anteriormente a 1998 se dava de maneira indireta, dentro de escolas públicas regulares ou, no caso do MSd, por meio das ações formativas tuteladas do sindicalismo, ganha o requinte da formalidade do ensino superior, quando a espoliação da

dimensão ontológica desses sujeitos dá-se de forma sublimada, discreta, cercada por uma falsa névoa de participação, diálogo, criticidade, mas com intensa força de “captura” de subjetividades, que apontam para a “cooptação” dos movimentos.

Por tratar-se de um Curso de formação de trabalhadores docentes, essa “captura” se dá no sentido de reorganizar a subjetividade dos indivíduos para que eles não apenas reorganizem ou reestruturam seu nexos psicofísico, mas também que o reproduzam ao organizar o trabalho pedagógico e administrativo nas escolas. Formados profissionais pelos princípios determinados pelo sistema do capital, esses podem voltar, não apenas ao seu *locus* de trabalho, mas também às suas comunidades do Campo ou, mais precisamente, da Reforma Agrária, e reproduzir esses mecanismos de “captura” das subjetividades dos sujeitos daqueles espaços. Talvez, por isso, a ênfase dada pelo PRONERA ao papel desses sujeitos e à sua responsabilidade com suas comunidades, o “fazer a diferença” no seu assentamento, ter papel “ativo” no sindicato etc. Trataria, portanto, de uma reprodução do nexos psicofísico e da garantia de novos panoptismos no Campo e nos assentamentos agrários, criando novas conformidades.

Mobilizando “conhecimento, capacidades, atitudes e valores”, os acadêmicos, na sua prática profissional, deverão não apenas garantir o funcionamento da escola, superando todo e qualquer obstáculo que se impuser ao seu caminho, mas também agregar valor às suas ações nas comunidades.

Enquanto trabalhadores, deverão seguir os preceitos “impostos” aos sindicatos e pelos sindicatos, que hoje, em grande parte, desenvolvem ações pautadas pela conciliação, proposição e parceria, não com seus pares, mas com patrões e empresas.

Por outro lado, não há como negarmos o direito de todos terem acesso à escolarização básica e superior, e nem as possibilidades que se abrem para esses sujeitos a partir da formação em uma universidade. Superando as expectativas pessoais e até mesmo profissionais, é preciso nos lembrarmos de que, por mais que possa se apresentar canhestro e funcionalista, o Curso de Pedagogia – Educação do Campo, de uma forma ou de outra, apontou outras perspectivas ao universo desses acadêmicos. E também não podemos negar que, apesar de tudo, ele representa a democratização dos espaços e do próprio Estado, além da efetivação e ampliação dos direitos de cada um deles.

O que este trabalho põe em pauta é a forma e o conteúdo do Curso que insuflaram, simbólica e materialmente, concepções de domínio, distorções do conceito de

participação, colocando a parceria como fruto da igualdade de todos diante de uma “pseudo-participação democrática”.

Se ele propiciou algum “conhecimento”, acreditamos que este poderá gerar a própria negação a todo o processo vivido, já que o germe da contradição abriga-se no campo do próprio conhecimento.

*Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.*

Berthold Brecht

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

AGUIAR, Gustavo Ricciardi Fábregas de. **A educação nos governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo?** Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../cVAM3dYk.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

AHMADINEJAD, Iran Mahmoud. **Discurso na reunião da ONU, em 2011**. Postado na internet por Georges Bourdoukan – 26/09/2011. Recebido por e-mail.

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v.17, n.1, p. 32-47, Belo Horizonte, abr. 2011.

AITH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In: BUCCI, Maria Paula D. (Org.). **Políticas públicas – reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Álvaro Maciel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 9 (1), 2010.

ALVES, Geovanni. Do “novo sindicalismo” à “concertação social” – ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). **Revista Sociologia Política**. Curitiba, n.15, p. 111-124, nov. 2000.

_____. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Projeto Editorial Praxis, 2001.

_____. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990 - 2000). **Revista Sociologia Política**. Curitiba, n.19, p. 71-94, nov. 2002.

_____. Crises e limites do sindicalismo: elementos para uma reflexão crítica da práxis e da formação sindical. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil – os 100 primeiros anos?** Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

_____. **Trabalho e subjetividade – o espírito do toytismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011 (Coleção Mundo do Trabalho).

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo** – as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANTONIO, Clésio A.; MARTINS, Fernando J. Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil. **Revista Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**. v. 4, n. 8, jul/dez. 2009. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/edicoes.html>. Acesso em: 25/01/2010.

ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2. ed. rev. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Uma breve radiografia das lutas sindicais no Brasil recente e alguns de seus principais desafios. In: INÁCIO, José Reginaldo. **Sindicalismo no Brasil** – os primeiros 100 anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: _____. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2.ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRETCHE, M. T. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Revista Currículo Sem Fronteiras**. v. 3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.htm>>. Acesso em: 23/08/2010.

_____. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. In: CADERNOS DO CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação do campo**. v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Direitos humanos e movimentos sociais: educação do campo, quilombola, ambiental e relações de gênero. Sessão especial n. 8. **34ª Reunião anual da ANPED**, 2011, Natal/RN.

_____. Formação de Professores do Campo. In: CALDART, Rosely Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

ARRUDA, Fausto. Movimentos sociais e sindicalismo no Brasil. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

BACELAR, Tânia. **As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios**. 2003. Disponível em: <<http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/taniabacelar.pdf>>. Acesso em: 10/11/2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf>>. Acesso em: 12/05/2013.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 92 out de 2005. Campinas: CEDES/Unicamp, 2005.

BATISTA, Roberto Leme; ALVES, Giovanni. **A ideologia da educação profissional no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf>. Acesso em: 18/11/2013.

BERNARDO, João. **Estado** – a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **A transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores** – ainda há lugar para os sindicatos? São Paulo: Boitempo, 2000 (Coleção Mundo do Trabalho).

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **Dimensão subjetiva da realidade** – uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A Educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOITO JR., Armando (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.

_____. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: _____ (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991b.

_____. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**. n. 3. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOITO JR, Armando; GALVÃO, Andréia; MARCELINO, Paula. Brasil: o movimento sindical e popular na década de 2000. **OSAL** (Buenos Aires: CLACSO) Ano X, n. 26, Out./2009.

BORGES, Altamiro. **O sindicalismo no governo Lula**. 2010. Disponível em: <<http://altamiroborges.blogspot.com.br/2010/11/o-sindicalismo-no-governo-lula-2.html>>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **O sindicalismo no governo Dilma**. 2010b. Disponível em: <<http://altamiroborges.blogspot.com.br/2010/11/o-sindicalismo-no-governo-dilma-1.html>>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **Origem e papel dos sindicatos**. I Módulo do Curso Centralizado de Formação Política – Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC. Brasília, 14 a 25 de agosto de 2006.

BORÓN, Atilio. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência das democracias na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II** – que Estado para que Democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A questão do imperialismo. In: BORÓN, A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ (Orgs.). A teoria marxista hoje – problemas e perspectivas. 1. reimp. Buenos Aires: **Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales** - CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Parte 4, cap. 6, p. 459-483.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Lisboa: Difel, 1989 (Coleção Memória e Sociedade).

_____. Método científico e a hierarquia dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Antônio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

BRANDÃO, Nágela A.; DIAS, Edmundo Fernandes. A questão da ideologia em Antônio Gramsci. **Trabalho e Educação**. v. 16, n. 2, p. inicial-final, Jul/Dez. de 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. **Lei Agrária**. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Brasília, 1998.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Parecer **CNE/CEB 36/2001**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Regimento Interno do Fórum Nacional do Trabalho**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BAB4382D93175/Regimento_Interno_do_Forum_Nacional_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 2.653/08**. Brasília, 2008.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Total de Alunos do PRONERA** – consolidado por região. Brasília, 2009a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Estrutura Regimental e Regimento Interno do INCRA**. Aprovados pelo Decreto n. 6.812, de 3 de abril de 2009. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352/2010**. DOU 05.11.2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2011a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação no campo**: Pronera já beneficiou 450 mil jovens e adultos no Brasil. 08/02/2011b. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=6852707>. Acesso em: 01/11/2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2012.

BUCCI, Maria Paula D. O conceito de política pública em direito. In: _____ (Org.). **Políticas públicas** – reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Unicamp, 2010.

BUSNELLO, Ronaldo. **Reestruturação produtiva e flexibilização dos direitos trabalhistas**. Disponível em: <<http://revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/800/518>>. 2002. Acesso em: 03/12/2013.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola** – reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo. In: _____ *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Emanuel G. de. PRONERA: programa de educação para beneficiários da reforma agrária. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Balanço da gestão da PFE/INCRA de 2003 a 2010 e perspectivas**. Um compromisso com a reforma agrária. Brasília, 2010.

CASSIN, Marcos; VALE, Samila B. do. O assentamento Bela Vista e algumas reflexões sobre a relação trabalho rural e educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 41, p. 219-230, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/index.html>>. Acesso em: 10/07/2011.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil Colônia**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sergio_Castanho_artigo.pdf>. Acessado em: 18/11/2013.

CATANI, Antônio. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Lisboa: Difel, 1989 (Coleção Memória e Sociedade).

_____. (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Biblioteca da Educação, Série I, escola; v. 16).

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIEGLINSKI, Amanda. **Em avaliação**. Agosto de 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/em-avaliacao-234960-1.asp>>. Acesso em: 28/12/2013.

CLARK, Jorge Uilson. A Primeira República, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 10/03/2013.

COLETTI, Claudinei. **A estrutura sindical no campo**: a propósito da organização dos assalariados rurais na região de Ribeirão Preto. Campinas: Unicamp, 1998 (Coleção Tempo e Memória, nº 5).

CORDEIRO, Georgina N. K; SCALABRIN, Rosemeri. **A relação teoria e prática**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/161.pdf>>. Acesso em: 10/08/2009.

CONTAG. Proposta de reforma agrária da CONTAG aprovada no 3º Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas – CONTAG – 1979. In: STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária 3**. Programas de reforma agrária: 1946 – 2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso** – o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

COSTA, Luiz Flávio Carvalho. **Sindicalismo rural brasileiro em construção**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: UFRRJ, 1996.

COSTA, Raymundo. **A relação entre o governo federal e o movimento sindical**. 2011. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/a-relacao-entre-o-governo-federal-e-o-movimento-sindical.html>>. Acesso em: 12/06/2013.

COX, Robert. Social forces, states and world orders: beyond international relations theory. In: KEOHANE, Robert O. (Org.). **Neorealism and its critics**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1986.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: UCG, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa** – teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. 1. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Roseanne E.; LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>>. Acesso em: 06/12/2010.

DRUCK, Graça. Os sindicatos, os movimentos sociais e o governo Lula: cooptação e resistência. **Observatorio Social de America Latina**, ano VI, n. 19, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, julho, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal19/debatesdruck.pdf>>. Acesso em: 11/10/2013.

ENGELS, Frederick. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – Visões Críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FAVARETO, Arilson. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 21, n. 62. São Paulo, Oct. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n62/a02v2162.pdf>>. Acesso em: 12/08/2013.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Biblioteca da Educação, Série I, escola; v. 11).

_____. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Florestan. Introdução. MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 28/06/2012.

FERREIRA, Naura Sírnia C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação – impasses, perspectivas e compromissos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORTUNATI, Vita (Universidade de Bolonha). Longe da quimera, perto do real. **Jornal da UNICAMP**. 1º a 14 de junho de 2009.

FRANÇA, Junia L.; VASCONCELLOS, Ana C. de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FRANÇA, Sebastião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Integração**, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.upis.br/posgraduacao/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 02/04/2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de A. **A formação da rede de educação de assentados da reforma agrária**: PRONERA, 2008 (mimeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio *et al* (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GALANTE, Elisa Helena Lesqueves. Participação popular no processo legislativo. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, ano 4, n. 4; ano 5, n. 5, 2003-2004.

GALLO, Silvio. **Subjetividade, ideologia e educação**. Campinas: Alínea, 2009.

_____. **A educação pública como função do Estado**. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0107.html>>. Acesso em: 18/11/2013.

GAMBOA, Sílvia S. **Pesquisa em educação – métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, Sílvia S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Sílvia S. **Pesquisa educacional – quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 3, p. 84-110 (Coleção Questões da Nossa Época, n. 42).

GANDIN, Luís A. Michael Apple – a educação sob a ótica da análise relacional. **Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Segmento, s/d.

GARCIA-ROZA. L.A. **Freud e o inconsciente**. São Paulo: Zahar, 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás T.; GENTILI, Pablo. (Orgs). **Escola S/A** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Desencanto e utopia**. A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GODINHO, Edna Maria S. O. **Pedagogia da Alternância**. 2008. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/download/29802/16434>. Acesso em: 01/02/2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época, n. 5).

_____. **História dos movimentos sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **Lutas e movimentos pela educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa/AnaisVcoloquio/ConferenciaMariaGOHN.pdf>>. Acesso em: 20/12/2013.

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. 3. tirag. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Regime territorial no Brasil escravista. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2** – o debate na esquerda: 1960-1980. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap.6, p. 177-217.

GRZYBOWSKI, Cândido; DELGADO, Nelson Giordano. Integração e lutas sociais no campo: notas para debate. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, 7(1), p. 213-215, 1986.

_____. Movimentos populares no Brasil: desafios e perspectivas. STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 6** – o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013a. Cap. 16, p. 341-354.

_____. **Um olhar sobre os dez anos de governo do PT**. 2013b. Disponível em: <<http://www.canalibase.org.br/dez-anos-de-governo-do-pt/>>. Acesso em: 17/12/2013.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Cadernos do cárcere: O Risorgimento.** v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo.** 2. ed., v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** 5. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** 4. ed., v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI Antonio; BORDIGA Amadeo. **Conselhos de Fábrica.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Buenos Aires: Paidós, 2002.

IANNI, Octavio. A formação do proletariado rural no Brasil – 1971. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2** – o debate na esquerda: 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap. 4, p. 127-146.

INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico 1995.** Versão CD. 1995.

_____. **Pesquisa Sindical 2001.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=41>. Acesso em: 14/11/2012.

_____. **Censo Agropecuário 2006.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/>>. Acesso em: 14/11/2012.

_____. **Censo populacional/2010.** Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>. Acesso em: 10/06/2011.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos de Reforma Agrária (PQRA)**, 2010.

_____. **Seminário coloca a educação como parte do processo de reforma agrária.** 2010. Disponível em: <www.incra.gov.br/portal/index>. Acesso em: 12/10/2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera).** Brasília, 2005.

JORNAL VOZ OPERÁRIA. Entrevista com Armando Boito Júnior. **Sindicalismo de Estado no Brasil**. 17 de nov. de 2012. Disponível em: <<http://cclcp.org/index.php/inicio-cclcp/nacional/183-sindicalismo-de-estado-no-brasil-entrevista-com-armando-boito-junior>>. Acessado em: 20/06/2013.

JUNQUEIRA, Caio. **Bancada ruralista articula revisão das leis do trabalho rural**. Disponível em: <<http://amazonia.org.br/2013/03/bancada-ruralista-articula-revis%C3%A3o-das-leis-do-trabalho-rural/>>. Acesso em: 13/04/2013.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 12. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAMBERTUCCI, Antonio Roberto. A ação do Estado frente ao movimento sindical no Brasil. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi Di. **O Leopardo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LARROUSE CULTURAL. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais** – diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **Políticas e Práticas do “terceiro setor” na educação, no processo de reconfiguração do Estado**. 333 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução** – o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. Trad. rev. anot. Aristides Lobo. São Paulo: Centauro, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciência social** – elementos para uma análise marxista. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, G. Ontologia. In: _____. **Dell’essere sociale**. Roma: Riunit, 1981.

LUNDGREN, U. P. **Model analysis of pedagogical processes**. 2. ed. Ordfront, Estocolmo: CWK Gleerup, 1981.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>>. Acesso em: 10/12/2010.

MACÊDO, Magda M. **Histórico do processo de articulação do PRONERA no Norte de Minas**. Montes Claros, 2006 (mimeo).

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Brasil Império**: estado da arte em História da Educação Brasileira – HISTEDBR – Estudo dos intelectuais. Disponível em: <http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/brasil_imprio-estadodaarteemhistoriadaeducacao.pdf>. Acesso em: 18/11/2013.

MAESTRI, Mário. A aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2** – o debate na esquerda: 1960-1980. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap.7, p. 217-275.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. CADERNOS DO CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação do campo**. v. 26, n. 70, p. 353-372, set/dez. 2006.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Márcia Lígia. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

_____. **A personalidade do professor**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Acesso em: 07/11/2013.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação, Movimento Sindical e a polêmica em torno da proposta de “Sindicato Cidadão”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 153-173, mar. 2012.

MARQUES, Vicente P. M. de Azevedo; GROSSI, Mauro Eduardo Del; FRANÇA, Caio Galvão de. **O censo de 2006 e a reforma agrária** – aspectos metodológicos e primeiros resultados. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2012.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 2002b. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 13/06/2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Introd. Florestan Fernandes. 2. ed. Trad. Introd. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. O dezoito brumário de Napoleão Bonaparte. In: MARX, Karl. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista de 1848**. Porto Alegre: L & PM, 2001.

_____. **A ideologia alemã**. 2.ed. 3.tirag. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZIÉRE, Francine. **A análise do discurso** – história e práticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Os trabalhadores rurais na política**: o papel da imprensa partidária na constituição de uma linguagem de classe. 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/leo4.htm>>. Acesso em: 24/10/2012.

MENDONÇA, Sônia Regina de. A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 5**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. A reorientação marxiana do método. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 5-20, ago./2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/index.html>>. Acesso em: 10/07/2011.

_____. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICELI, Sérgio. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 1. reimp. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2010b.

MOLINA, Helder. **História do sindicalismo no Brasil** – da escravidão ao Sec. XXI. Disponível em: <<http://www.sintetufu.org/2012/historia.php>>. Acesso em: 30/08/2012.

MOLINA, Mônica C. Entrevista. Maria Antônia de Souza. **Revista Caderno de Pesquisa: pensamento educacional**. v. 4, n. 8, jul/dez. 2009. Disponível em: <www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/edicoes.html>. Acesso em: 25/01/2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: DALBEN, Ângela *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social** – crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURIAUX, René; BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de “movimento social”. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais** – diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 10/03/2013.

NOGUEIRA, Conceição. In: ALMEIDA, L.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Métodos e técnicas de avaliação**: novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu e a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores e Educação, v. 4).

NOVAES, Regina Reyes. Continuidades e rupturas no sindicalismo rural. In: BOITO JR. Armando (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Marisa R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola** – administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005, 753. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>>. Acesso em: 10/07/2013.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. Cap. 4, p. 71-90. (Coleção EDVCERE).

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. 31ª Reunião da OIT. **Convenção nº 87/OIT**. Trata da liberdade sindical e a proteção ao direito de sindicalização. São Francisco/EUA, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/conv_oit_87_dir_sindical.htm>. Acesso em: 09/09/2012.

PACHECO, Maria Emília Lisboa. O joio e o trigo na defesa da reforma agrária. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 6** – o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Cap.11, p. 239-258.

PALMEIRA, Moacir. A diversidade da luta no campo: luta camponesa e diferenciação do campesinato. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Loyola, 1985.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Rosely Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 280-285.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Programa Vida Digna no Campo** – desenvolvimento rural, política agrícola, agrária e de segurança alimentar. Programa Agrário da Campanha Presidencial do PT – 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/vidadignanocampo.pdf>>. Acesso em: 01/06/2013.

_____. Programa Agrário do PT – 1989. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). Douglas Estevam (assistente de pesquisa). **A questão agrária no Brasil 3** – programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Cap. 12, p. 181-186.

PEREIRA, Julio D. E. Derrubando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). **Revista Currículo Sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/julio.pdf>>. Acesso em: 23/08/2010.

PICHONELLI, Matheus . Para onde foram os sindicatos? **Carta Capital**. 27/09/2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/para-onde-foram-os-sindicatos-9243.html>>. Acesso em: 08/11/2013.

PIOLLI, Evaldo. **Educação e sindicalismo**: o discurso sindical no contexto da reestruturação produtiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Faculdade de Educação. Fev. de 2004.

POCHMANN, Márcio. Capitalismo tardio e sindicalismo brasileiro. In: INÁCIO, José Reginaldo. **Sindicalismo no Brasil** – os primeiros 100 anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária e a revolução brasileira – 1960. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 1** – o debate tradicional: 1500-1960. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011b. Cap. 2, p. 79-87.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. Movimento sindical: passado, presente e futuro. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

RAMOS, José Calixto. Estrutura sindical brasileira. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

RÊGO, João. **Reflexões sobre A Teoria Ampliada do Estado em Gramsci**. 1991. Disponível em: <<http://www.joaorego.com/3-politica%20/%20reflexoes-sobre-a-teoria-ampliada-do-estado-em-gramsci/>>. Acessado em: 22/04/2013.

RICUPERO, Rodrigo. O Governo Lula e a falência da CUT. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 52. set. de 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/052/52ms_ricupero.htm>. Acesso em: 07/10/2013.

RIACHO DOS MACHADOS. **Carta de Riacho dos Machados**. Seminário Regional de Educação do Campo. Riacho dos Machados, 2007.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: Aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v.7, n.2, jul/set, 2005.

ROCHA, Maria Isabel A.; MARTINS Aracy A. (Orgs.). **Educação do campo** – desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Coleção Caminhos para a Educação do Campo, 1).

RODRIGUES, Iram J.; RAMALHO, José R.; CONCEIÇÃO, Jefferson J. **Relações de trabalho e sindicato no primeiro governo Lula (2003-2006)**. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000400023&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/10/2013.

RODRIGUES, Leôncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO JR., Armando (Org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUDINESCO, E.; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomás T.; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S/A** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANFELICE, José Luis. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação** – debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os novos movimentos sociais. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais** – diálogos para uma nova praxis. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Clarice dos. Entrevista por Mayrá Lima. **PRONERA**: os desafios e avanços para a educação do campo. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/index.php?p=educacao_detalhe&id_afro=4078>. Brasília, 23 de dez. 2010.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Rosely Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. Rio de Janeiro, 2012. p. 629-637.

SANTOS, Delze dos. Sindicalismo rural: luta pela posse da terra e contra a exploração do trabalhador do campo. In: INÁCIO, José Reginaldo (Org.). **Sindicalismo no Brasil** – os 100 primeiros anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa educacional** – quantidade-qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Questões da Nossa Época, n.42).

SARGENTIM, Hermínio. **Dicionário de ideias afins**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, s/d.

SATO CONSULTORIA. **A evolução sindical**. Disponível em: <http://www.sato.adm.br/artigos/a_evolucao_sindical.htm>. Acesso em: 19/11/2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 124, jul./set.de 2013, p. 743-760. Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores** – políticas e debates. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SCHMIDT, Wilson. **Educação; do campo, sim.** Mas que campo? E quanto campo? Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Wilson-F-Schmidt.pdf>>. Acesso em: 20/12/2012.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 10/03/2013.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1996 (Coleção Temas Básicos da Educação).

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Coleção “O que você precisa saber sobre...”).

SILVA, Camilla Croso (Org.). **Banco Mundial em foco:** um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. 2006. Disponível em: <www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>. Acesso em: 15/12/2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária** – práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, José Gomes da. A reforma agrária no Brasil. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 6** – o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013b. Cap. 9, p. 197-224.

SILVA, José Graziano. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 6** – o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Cap. 6, p. 163-170.

SILVA, José W. Barbosa da *et al.* **PRONERA:** construindo o respeito pela educação campestre. 2011 (mimeo).

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. Sobre a Análise do Discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, n. 4 (1), 2005. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55>>. Acesso em: 15/11/2013.

SILVA, Mary Cardoso da. **MST faz jornada de luta em defesa da Educação e do Pronera.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/294/destaque>>. Julho de 2009. Acesso em: 12/10/2011.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução à teorias de currículo. 2.ed. 11.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONATO, Ivete. **Reforma do Estado ou modernização conservadora?** 2000. Disponível em: <www.acesa.com/gramsci/texto-impressao.php?id=56>. Acesso em: 30/08/2011.

SOUSA JR., Justino de. **A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 29/10/2013.

_____. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 07/11/2011.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da alternância:** uma alternativa consistente de escolarização rural? ANPED, GT-14: Sociologia da Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>>. Acesso em: 01/02/2011.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil.** Anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

STÉDILE, João Pedro. Notas sobre os 40 anos do Estatuto da Terra. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). Douglas Estevam (assistente de pesquisa). **A questão agrária no Brasil 3** – programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Questão agrária no Brasil.** 11.ed. São Paulo: Atual, 2011a (Série Espaço e Debate).

_____. (Org.). **A questão agrária no Brasil 1** – o debate tradicional: 1500-1960. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011b. Cap. 2, p. 79-87.

STEIN, Leila. **Estado e sindicalização dos trabalhadores rurais:** a cidadania pelo alto. 1983 (Mimeo).

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Balanco político e continuidade da ação** – PRONERA 10 anos de resistência. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/pronera/balanco-politico>>. Acesso em: 05/07/2009.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. O sindicalismo rural no Brasil, no rastro dos antecedentes. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.** Universidad de Barcelona. n.15, 15 de enero de 1998. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-15.htm>>. Acessado em: 22 de jul. de 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. 16. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; GALVÃO, Andréia; MARCELINO, Paula. A reconfiguração do sindicalismo brasileiro nos anos 2000: as bases sociais e o perfil político-ideológico da Conlutas. **Opinião Pública**, Campinas, v. 19, n. 1, junho, 2013, p. 81-117. Campinas, 2013.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Metamorfose no mundo trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 59, ago. de 1997.

UNIVERSIDADE MINEIRA. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia - Educação do Campo**. Minas Gerais, 2007.

_____. **Histórico do PRONERA na Universidade Mineira**. Minas Gerais, 2009 (mimeo).

_____. **Parecer n. 021/11** – Câmara de Graduação – CEPEX. Minas Gerais, 2011 (mimeo).

VALE, Antônio Marques; GOES, Ricardo Richene de. **Sobre a história do professor leigo do Brasil (Paraná) nos séculos XX–XXI**: diversidades das situações, precariedade, desafio econômico-político e ético. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/EducaAnais_VII_Coloquio/Antonioale.pdf>. Acesso em: 10/12/2013.

VALENTE, Ivan. **Após vitória com o Código Florestal, bancada ruralista agora mira na legislação trabalhista**. Disponível em: <<http://psol50.org.br/site/noticias/1869/apos-vitoria-com-o-codigo-florestal-bancada-ruralista-agora-mira-na-legislacao-trabalhista>>. Acesso em: 13/04/2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livros, 2007 (Série Pesquisa).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores** – políticas e debates. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; VIGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VINHAS, Moisés. Problemas agrário-camponeses do Brasil – 1968. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 1** – o debate tradicional: 1500-1960. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011. Cap. 5, p. 127-168.

ZIBECHI, Raúl. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais** – diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The politics of the world-economy**: The Sates, the moviments and the civilizations. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WILLIAMS, Raymond. Base and superstructure in Marxist cultural theory. In: DALE, Roger (Org.). **Schooling and capitalism**: a sociological reader. London: Routlege & Kegan Paul, 1976.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, democracia e globalização. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje** – problemas e perspectivas. 1. reimp. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Parte 4, cap. 1, p. 381-394.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Entrevista I - Coordenação Nacional do PRONERA no INCRA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**
Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**
Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos

- 1- Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária/do Campo?
- 2- Qual sua avaliação sobre a importância do PRONERA na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais/do Campo, especialmente os da Reforma Agrária?
- 3- Qual a sua avaliação sobre a importância do PRONERA no processo de formação/educação, em nível superior, dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo?
- 4- Como se deu/dá a participação do INCRA na construção dos Projetos Político-pedagógicos dos Cursos Superiores para Formação de Professores, pelo PRONERA?
- 5- Como a entidade/instituição tem acompanhado o desenvolvimento dos cursos ofertados através do PRONERA?
- 6- Vocês acompanham e participam da avaliação da aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e dos Projetos Político-pedagógicos junto às Universidades? De que forma? Quando?
- 7- O que a entidade/instituição espera dos Cursos ofertados aos sujeitos do Campo/Reforma Agrária?

- 8- Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do Campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?
- 9- O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 2 - Entrevista II - Coordenação Estadual do PRONERA/MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**

Orientadora: **Prof^a Dr^a Maria Vieira da Silva**

Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos

- 1) Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os do campo?
- 2) Como você, no cargo/função que ocupa, analisa o papel da entidade/instituição, na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais/do campo, especialmente os da Reforma Agrária?
- 3) Qual a sua avaliação sobre a importância do PRONERA no processo de formação/educação, em nível superior, dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo?
- 4) Como se deu/dá a participação dessa Coordenação Estadual na construção dos Projetos Político-pedagógicos dos Cursos Superiores para Formação de Professores, pelo PRONERA?
- 5) Como a entidade/instituição/coordenação tem acompanhado o desenvolvimento dos cursos ofertados através do PRONERA?

- 6) Vocês acompanham e participam da avaliação da aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e dos Projetos Político-pedagógicos junto às Universidades? De que forma? Quando?
- 7) O que a entidade/instituição espera dos Cursos ofertados aos sujeitos do Campo/Reforma Agrária?
- 8) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da reforma agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?
- 9) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 3 - Entrevista III - Presidente da FETAEMG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**

Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**

Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos

- 1) Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma agrária/do Campo?
- 2) Como você, no cargo/função que ocupa, analisa o papel da entidade/instituição, na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais/do campo, especialmente os da Reforma Agrária?
- 3) Qual a sua avaliação sobre a importância do PRONERA no processo de formação/educação, em nível superior, dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo?
- 4) Como se deu/dá a participação da CONTAG/FETAEMG na construção dos Projetos Político-pedagógicos dos Cursos Superiores para Formação de Professores, pelo PRONERA?
- 5) Como a entidade/instituição tem acompanhado o desenvolvimento dos cursos ofertados através do PRONERA?
- 6) Vocês acompanham e participam da avaliação da aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e dos Projetos Político-pedagógicos junto às Universidades? De que forma? Quando?

- 7) O que a entidade/instituição espera dos Cursos ofertados aos sujeitos do campo/reforma agrária?
- 8) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da reforma agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?
- 9) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 4 - Entrevista IV - Coordenação Pedagógica do Curso de Pedagogia do Campo/ Educação do Campo- PRONERA²¹⁸

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**

Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**

Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

- Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos na Universidade e em outras instituições de ensino

- 1) Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária?
- 2) Qual a sua trajetória profissional no PRONERA?
- 3) Qual o seu papel enquanto coordenadora pedagógica do PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 4) Quando e como nasceu a ideia e o interesse da Universidade em criar um curso de Pedagogia com ênfase no atendimento dos sujeitos da Reforma Agrária?
- 5) Quem participou do processo de construção do projeto PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo? De que forma?
- 6) Para a implantação e implementação do PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo houve articulação com algum órgão ou instituição público(a) ou privado(a)? Qual (ais)? Como?
- 7) Em caso afirmativo, como se deu a participação de cada um(a)?

²¹⁸ Também é autora do Projeto do Curso de Pedagogia – Educação do Campo – Universidade Mineira.

- 8) Quais os fundamentos e preceitos que vocês utilizaram, além das normativas delegadas do PRONERA, para construir a proposta do PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 9) Como foi feita a identificação da demanda, a divulgação e a mobilização do projeto, nas áreas de Reforma Agrária?
- 10) Os sindicatos rurais participaram deste processo? Como?
- 11) Qual foi o papel do INCRA e da FETEMG, neste processo?
- 12) Houve desafios para a implementação do Curso? Quais?
- 13) Como se deu o processo de escolha/seleção dos professores, monitores e supervisores do Curso? Quais os critérios utilizados?
- 14) Houve uma preparação/formação específica (dentro dos fundamentos dos movimentos sociais, sindicais e da reforma agrária) para esses profissionais, em torno do PPP do Curso? Quando? Como?
- 15) Em que e como o coordenador pedagógico acompanha e interfere: na metodologia, na escolha do material didático (apostilas), nas atividades desenvolvidas, na avaliação dos alunos?
- 16) Na materialização do Curso (sala de aula), você avalia que os princípios do PRONERA (princípio do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade) foram contemplados? Por quê?
- 17) Como se deu o trabalho da Equipe de Assessoria Pedagógica e a Equipe de Monitores, no Curso?
- 18) Os parceiros têm acompanhado e avaliado o Curso? Como?
- 19) Como se deram as atividades de acompanhamento das Atividades do Tempo-Comunidade?
- 20) Na sua opinião, em que o Curso acertou e em que ele precisa ser revisto?
- 21) Na sua opinião, PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo ajudou a Universidade repensar os seus demais Cursos de licenciatura? Por quê?
- 22) Há perspectiva de formação de uma nova Turma de Pedagogia do Campo? Quando/Por quê?
- 23) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da reforma agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais?
- 24) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 5 - Entrevista V - Coordenação Administrativa do Curso de Pedagogia do Campo/ Educação do Campo- PRONERA²¹⁹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Vieira da Silva
Acadêmica: Úrsula Adelaide de Lélis

Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos na Universidade e em outros espaços

- 1) Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária?
- 2) Qual a sua trajetória profissional no PRONERA?
- 3) Quais as suas funções enquanto coordenadora pedagógica do PRONERA/Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 4) Quando e como nasceu a ideia e o interesse da Universidade em criar um curso de Pedagogia com ênfase no atendimento dos sujeitos da Reforma Agrária?
- 5) Quem participou do processo de construção do projeto do Curso? De que forma?
- 6) Para a implantação e implementação do Curso de Pedagogia – Educação do Campo houve articulação com outras instituições, entidades, organizações? Quais? Como?
- 7) Em caso afirmativo, como se deu a participação de cada uma?
- 8) Quais os fundamentos e preceitos que vocês utilizaram, além das normativas delegadas do PRONERA, para construir a proposta do Curso?

²¹⁹ Também é autora do Projeto do Curso de Pedagogia – Educação do Campo – Universidade Mineira.

- 9) Como foi feita a identificação da demanda, a divulgação e a mobilização do projeto do Curso de Pedagogia – Educação do Campo, nas áreas de Reforma Agrária?
- 10) Os sindicatos rurais participaram deste processo? Como? Por quê?
- 11) Qual foi o papel do INCRA e da FETEMG, neste processo?
- 12) Houve desafios para a implementação do Curso? Quais/ Como foram superados?
- 13) No projeto do Curso consta a disponibilização de 50 vagas para candidatos dos assentamentos do Norte e Noroeste de Minas, Vales Jequitinhonha e Mucuri. Por que foram abertas mais 10 vagas para os sujeitos da Agricultura Familiar? Eles participaram do mesmo processo de seleção (vestibular)?
- 14) Por que o Curso, que é destinado aos sujeitos assentados da Reforma Agrária, tem, na sua maioria, alunos que não são assentados ou sindicalizados rurais?
- 15) Uma das ênfases do Curso é a formação dos sujeitos-acadêmicos para a gestão. Na sua opinião, eles tiveram a oportunidade de participar da gestão do Curso de Pedagogia – Educação do Campo? Por quê?
- 16) Quais as principais implicações das questões financeiras sobre a administração e desenvolvimento do Curso?
- 17) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da reforma agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais?
- 18) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 6 - Entrevista VI - Professoras das aulas observadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**
Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**
Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

Identificação

- . Nome
 - . Formação
 - . Cargo na entidade/instituição
 - . Função na entidade/instituição
 - . Cargos de docência na Universidade Mineira e em outras instituições de ensino
- 1) Você tem/já teve alguma trajetória profissional dentro do movimento de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária?
 - 2) Na sua opinião, essa participação ou não participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária, influenciou/interferiu na sua atuação como professor(a), no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
 - 3) Qual a sua opinião sobre a existência de um Programa específico, voltado para a formação/educação dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo?
 - 4) Na sua opinião, é importante formar os professores da Reforma Agrária/do Campo em nível superior? Por quê?
 - 5) Como você foi selecionado(a) para atuar no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
 - 6) Você já conhecia o Projeto, antes de trabalhar nele?
 - 7) Como você se preparou para atuar no Curso?
 - 8) Na sua opinião, a ementa da disciplina que você lecionou comporta os objetivos e a natureza desse Curso? Por quê?
 - 9) O Curso de Pedagogia – Educação do Campo traz no seu bojo os princípios orientadores do PRONERA como norteadores da prática educacional do Curso, a saber: os princípios do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade. Na sua opinião, nas aulas que você ministrou houve a integração desses princípios? Por quê? Como?

- 10) Na prática pedagógica desenvolvida por você, nas aulas do Curso de Pedagogia – Educação do Campo, e também nas atividades do Tempo-Comunidade, houve uma aproximação problematizadora entre o conteúdo acadêmico trabalhado e as questões da Educação do Campo e da Reforma Agrária? Por quê? Como?
- 11) Na sua opinião, em que essa Turma do Curso de Pedagogia – Educação do Campo se aproxima e se distancia das demais turmas dos cursos de licenciatura da Universidade?
- 12) Quais foram as suas aprendizagens mais significativas ao trabalhar com essa Turma do Curso de Pedagogia – Educação do Campo, como pessoa e como profissional?
- 13) Na sua opinião, a sua experiência no Curso refletiu ou poderá a vir refletir em sua atuação, como professor(a), em outras turmas, dos cursos regulares? Como? Por quê?
- 14) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais?
- 15) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 7 - Entrevista VII - Equipe de Assessoria Pedagógica do Curso de Pedagogia – Educação do Campo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**

Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**

Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

- . Nome
- . Formação
- . Cargo na entidade/instituição
- . Função na entidade/instituição
- . Cargos públicos já assumidos na Universidade e em outros espaços

- 1) Você tem/já teve alguma trajetória profissional dentro do movimento de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária e do Campo?
- 2) Na sua opinião essa participação ou não participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária e do Campo, influenciou/interferiu na sua atuação como supervisora(a), no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 3) Qual a sua opinião sobre a existência de um Programa específico, voltado para a formação/educação dos sujeitos do Campo/Reforma Agrária?
- 4) Na sua opinião, é importante formar os sujeitos do Campo/Reforma Agrária em nível superior? Por quê?
- 5) Como você foi selecionado(a) para atuar no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 6) Como ocorreu a sua preparação para atuar no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?
- 7) Quais foram as principais atividades desenvolvidas pela Equipe de Assessoria Pedagógica, no Curso?
- 8) Qual sua avaliação sobre as mediações entre a Equipe Pedagógica e os acadêmicos nos Tempo-Escola e no Tempo-comunidade?

- 9) Na sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do Campo pode acarretar aos movimentos sindicais?
- 10) O PRONERA situa-se no âmbito do MDA, mesmo sendo um programa educacional. Na sua opinião, quais as principais mudanças desse deslocamento de funções para o MDA e para o MEC?

Apêndice 8 - Entrevista VIII - Professora Articuladora da Prática Educativa e Estágio Curricular Supervisionado (PAPECS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA MINEIRO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE/2009**

As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA

Linha de Pesquisa: **Estado, Políticas e Gestão em Educação**

Orientadora: **Profª Drª Maria Vieira da Silva**

Acadêmica: **Úrsula Adelaide de Lélis**

Identificação

. Nome

. Formação

. Cargo na entidade/instituição

. Função na entidade/instituição

. Cargos públicos já assumidos na Universidade e em outros espaços

- 1) Como/por que você foi selecionada para atuar como Professora Articuladora da Prática Educativa e Estágio Curricular Supervisionado (PAPECS) do Curso?
- 2) O PPP do Curso prevê como funções para o PAPECS: acompanhar o processo dos grupos nucleados para as atividades do Tempo-Comunidade, “[...] analisando as dificuldades de cada acadêmico, propondo atividades diferenciadas e estabelecendo vínculo entre o grupo de trabalho e as propostas do curso como um todo. [...] terá ainda a responsabilidade pela integração de conteúdos e atividades entre os dois tempos bem como, entre um módulo e outro” (PPP/CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIVERSIDADE MINEIRA, 2007, p.88). Na sua opinião, isto aconteceu? Como? Por quê?
- 3) Houve desafios para a realização dos estágios no Curso: pelos acadêmicos, pelas escolas, e pela Coordenação? Quais?

Apêndice 9 - Questionário I - Caracterização do Grupo Acadêmico do Curso de Pedagogia – Educação do Campo – Universidade Mineira

PESQUISA

“As atuais configurações do Estado e os processos de regulação das políticas de formação de professores da Educação do Campo/PRONERA”²²⁰

Questionário I - Caracterização do Grupo Acadêmico do Curso de Pedagogia – educação do Campo

Prezado(a) Acadêmico(a),

O desenvolvimento dessa pesquisa tem, dentre outros objetivos, o de analisar as relações e regulações estabelecidas entre o Estado e os movimentos sociais na oferta de curso de formação de professores do campo. Inicialmente, o Curso de Pedagogia – Educação do Campo, da Universidade Mineira, é o escolhido para esse estudo.

Para tanto, solicitamos a sua participação respondendo a esse questionário de caracterização inicial do grupo de acadêmicos que constitui esse Curso. Lembramo-lhe que a sua identidade será mantida em sigilo total e irrestrito na análise e divulgação dos dados, e nos comprometemos a compartilhar com o grupo as análises realizadas.

Atenciosamente,

Prof^a Ms. Úrsula Adelaide de Lélis
Doutoranda em Educação – UFU

Prof^a Dra. Maria Vieira da Silva
Orientadora – UFU

1) Identificação do(a) Acadêmico(a)

Nome completo: _____

Endereço: _____

Telefone: () _____ E-mail: _____

Você mora em um assentamento? a- () Sim. Qual? _____ b- () Não.

Você participa de algum movimento social? a- () Sim. Qual? _____

b- () Não.

Idade: _____

2) Atividade profissional

Escola: _____

Município onde a Escola se localiza: _____

Seu cargo/função nessa Escola:

a- () Professor regente

b- () Monitor

c- () Diretor

d- () Supervisor

e- () Secretário

f- () Outro. Qual? _____

g- () Não trabalho em uma Escola

²²⁰ Esse era o título inicial da pesquisa, que, posteriormente, passou a denominar-se “As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo – Pedagogia do Campo/PRONERA”.

Caso você seja **professor, monitor ou supervisor** nessa escola, em qual/com qual **série(s) você atuou em 2010?** _____

Tempo de experiência profissional na área da educação:

- a- () Menos de 5 anos b- () De 5 a 10 anos c- () De 10 a 15 anos
d- () De 15 a 20 anos e- () De 20 a 25 anos f- () Mais de 25 anos

Você já cursou outro curso superior?

a- () Sim. Qual? _____ b- () Não.

3) Como você ficou sabendo do Curso de Pedagogia – Educação do Campo?

4) Por que você resolveu se inscrever no Curso de Pedagogia – Educação do Campo?

5) Quais eram as suas expectativas iniciais com esse Curso?

6) Até o momento, essas expectativas com o Curso foram atendidas?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

Por quê?

7) Das disciplinas que você já cursou, qual a que **mais atendeu** às suas expectativas e colaborou para a sua formação e trabalho profissional? _____

Por quê?

8) Das disciplinas que você já cursou, qual a que **menos atendeu** às suas expectativas e colaborou para a sua formação e trabalho profissional? _____

Por quê?

- 9) Você tem enfrentado **desafios/dificuldades** para participar das aulas na Universidade Mineira, no **Tempo-Escola**?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

- 9.1 Caso tenha respondido que **sim** ou **em parte**, liste os **3 principais desafios/dificuldades vividos**, nesse processo:

1- _____
2- _____
3- _____

- 9.2 Você tem conseguido **superar** esses desafios/dificuldades?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

- 9.3 Caso tenha respondido que **sim** ou **em parte**, liste as **estratégias que você tem usado para superar esses desafios/dificuldades**:

1- _____
2- _____
3- _____

- 9.4 Alguém ou algum órgão público ou privado tem lhe ajudado a enfrentar esses desafios?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

- 9.5 Caso tenha respondido que **sim** ou **em parte**, e julgar conveniente, responda: quem?

- 10) Você tem enfrentado **desafios/dificuldades** para realizar as atividades do Curso, no **Tempo-Comunidade**?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

- 10.1 Caso tenha respondido que **sim** ou **em parte**, liste os **3 principais desafios/dificuldades vividos**, nesse processo:

1- _____
2- _____
3- _____

- 10.2 Alguém ou algum órgão público ou privado tem lhe ajudado a enfrentar esses desafios/dificuldades?

a- () Sim b- () Em parte c- () Não

- 10.3 Caso tenha respondido que **sim** ou **em parte**, e julgar conveniente, responda: quem?

- 11) Na sua opinião, qual é o papel da Educação do Campo?

12) Na sua opinião, em que a Educação do Campo se diferencia da Educação das escolas urbanas?

13) Na sua opinião, qual a principal contribuição que o Curso de Pedagogia – Educação do Campo poderá trazer para a sua atuação nas escolas do Campo?

Apêndice 10 - Questionário II - Curso de Pedagogia – Educação do Campo - Universidade Mineira

PESQUISA

“As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo/PRONERA”

Questionário II – Curso de Pedagogia – Educação do Campo

Prezado(a) Acadêmico(a),

Objetivando analisar as relações e regulações estabelecidas entre o Estado e os movimentos sindicais agrários, na oferta de curso de formação de professores, recortamos o Curso de Pedagogia – Educação do Campo, da Universidade Mineira, para analisarmos a materialização deste processo.

Na nossa chegada ao Curso, para coleta dos dados empíricos, a pesquisa foi apresentada à Turma, dados de identificação foram coletados, e passamos um período observando o desenvolvimento do Curso, no Tempo-Escola.

Finalizando esta etapa da coleta dos dados empíricos solicitamo-lhe responder a este questionário que nos fornecerá dados complementares às observações realizadas. Lembramo-lhe que **a sua identidade será mantida em sigilo total e irrestrito na análise e divulgação dos dados**, e nos comprometemos a divulgar os resultados desta investigação, através das Bibliotecas da Universidade Mineira e da UFU.

Agradecemos-lhe o acolhimento e participação neste trabalho.

Atenciosamente,

Profª Ms. Úrsula Adelaide de Lélis
Doutoranda em Educação – UFU

Profª Phd. Maria Vieira da Silva
Profª-Orientadora – UFU

14) Identificação do(a) Acadêmico(a)

-Nome completo: _____ Idade atual: _____

-Endereço do local onde você mora hoje: _____

-Telefone atual: () _____ E-mail atual: _____

-Hoje, você mora em um assentamento? a-() Sim. Qual? _____ b-() Não.

-Se você mora em um assentamento, participa de alguma associação nele?

a-() Sim. Qual? _____ b-() Não. Por quê?

-Hoje, você é sindicalizado? a-() Sim. Qual? _____ b-() Não. Por quê?

-Alguém da sua família é? a-() Sim. Quem? _____ b-() Não. Por quê?

15) Atividades profissionais

Trabalhou na área da educação no ano de:	Sim/Cargo-função		Não/Por quê?
2010	a-() Profº regente- Série:	b-() Monitor	
	c-() Diretor	d-() Supervisor	
	e-() Secretário	f-() Outro. Qual?	
2011	a-() Profº regente - Série:	b-() Monitor	
	c-() Diretor	d-() Supervisor	
	e-() Secretário	f-() Outro. Qual?	
2012	a-() Profº regente - Série:	b-() Monitor	
	c-() Diretor	d-() Supervisor	
	e-() Secretário	f-() Outro. Qual?	

Qual o tempo de experiência profissional que você tem na área da educação?

- () Menos de 5 anos () De 5 a 10 anos () De 10 a 15 anos
 () De 15 a 20 anos () De 20 a 25 anos () Mais de 25 anos

16) Para você, o que é educação?

17) Na sua opinião, há sentido em destacar e/ou propor uma educação do Campo?

a-() Sim. b-() Não.
 Por quê?

18) Você conheceu, estudou ou analisou o PPP do Curso de Pedagogia – Educação do Campo? Quando? Por quê?

19) Na sua opinião, esse Curso conseguiu estabelecer relações com o movimento sindical e com o seu assentamento/comunidade? Por quê?

20) Para você, o Curso contribui para o desenvolvimento da Reforma Agrária no Brasil? Por quê?

21) Para você, o que é participação?

22) Como você avalia a sua participação no Curso, no âmbito da(s):

a- gestão do Curso

b- aulas

c- trabalhos em grupo

d- trabalhos do tempo comunidade

10) Na sua opinião, as aulas do Curso foram:

a- contextualizadas com as temáticas do Campo, da Reforma Agrária e da educação em geral? Por quê?

b- dialógicas? Por quê?

c- você se sentia à vontade para opinar, participar? Por quê?

d- a sua cultura e experiências foram valorizadas? Como? Por quê?

e- você se percebe mais crítico(a) após o Curso? Por quê?

f- você percebeu uma articulação entre os saberes locais (da Reforma Agrária e do Campo) com os universais (da academia, teóricos)? Quando? Como?

g- você conseguiu transpor os conhecimentos construídos/adquiridos aqui, para a sua vida na comunidade? Como? Quando?

11) Ao término do Curso, você pretende continuar morando no seu assentamento/comunidade? Por quê?

12) Você pretende trabalhar ou continuar trabalhando na área da educação? Por quê?

Apêndice 11 - Questionário III - Curso de Pedagogia – Educação do Campo

PESQUISA

“As atuais configurações do Estado e os processos de multi-regulações das políticas de formação de professores da Educação do Campo/PRONERA”

Questionário III – Curso de Pedagogia – Educação do Campo

Prezado(a) Acadêmico(a),

Finalizando a coleta dos dados empíricos, desta pesquisa, solicitamo-lhe responder a este questionário. Lembramo-lhe que **a sua identidade será mantida em sigilo total e irrestrito na análise e divulgação dos dados**, e nos comprometemos a divulgar os resultados desta investigação, através das Bibliotecas da Universidade Mineira e da UFU.

Agradecemos-lhe o acolhimento e participação neste trabalho.

Atenciosamente,

Prof^a Ms. Úrsula Adelaide de Lélis
Doutoranda em Educação – UFU

Prof^a Phd. Maria Vieira da Silva
Prof^a-Orientadora – UFU

Identificação do(a) Acadêmico(a)

-Nome completo: _____ Idade atual: _____

-Endereço do local onde você mora hoje: _____

-Telefone atual: () _____ E-mail atual: _____

-Hoje, você mora em um assentamento? a-() Sim. Qual? _____ b-() Não.

-Se você mora em um assentamento, participa de alguma associação nele?

a-() Sim. Qual? _____ b-() Não. Por quê?

-Hoje, você é sindicalizado? a-() Sim. Qual? _____ b-() Não. Por quê?

-Alguém da sua família é? a-() Sim. Quem? _____ b-() Não. Por quê?

Atividades profissionais

Trabalhou na área da educação em	Sim/Cargo-função		Não/Por quê?
2012	a-() Profº regente - Série:	b-() Monitor	
	c-() Diretor	d-() Supervisor	
	e-() Secretário	f-() Outro. Qual?	

Quais as principais influências/contribuições do **Curso de Pedagogia – Educação do Campo** na sua vida:

- Pessoal

- Acadêmica

- Profissional

ANEXOS

Anexo 1 – Organização Curricular Curso de Pedagogia-Educação do Campo

Núcleos	Eixos	Disciplinas
Núcleos de Estudos Básicos	<p>Disciplinas organizadas em torno dos eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Território ➤ Cultura ➤ Trabalho ➤ Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da Educação • Sociologia Rural • Sociologia da Educação • História da Educação • Psicologia da Educação I e II • Psicologia Social • Língua Portuguesa • Antropologia e Educação • Estatística Aplicada à Educação • Educação e Tecnologia • Didática I e II • Arte e Educação • Política Educacional Brasileira
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	<p>Produções de investigação e/ou pesquisas estruturadas em torno dos eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Território ➤ Cultura ➤ Trabalho ➤ Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Meio Ambiente • Estrutura Agrária • Educação do Campo • Organização Escolar • Educação e Trabalho • Currículos e Programas • Currículo e Diversidade Cultural • Gestão da Educação nos Espaços Escolares • Educação e Multiculturalismo • Princípios e Métodos de Alfabetização • Práticas Grupais, Identidade Social e Trabalho • Estrutura e Funcionamento da Educação Básica • Fundamentos da Educação Infantil • Fundamentos da Educação Inclusiva • Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos • Qualidade de Vida (esporte, saúde e meio ambiente) • Educação e Gestão Ambiental • Organização e Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino • Gestão e Políticas Públicas • Gestão e Supervisão • Gestão e Orientação • Atividades Físicas, Recreação e Jogos

		<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa • Fundamentos e Metodologia da Matemática • Fundamentos e Metodologia das Ciências • Fundamentos e Metodologia da Geografia • Fundamentos e Metodologia da História
Núcleo de Estudos Integradores	<p>Produções de investigação e/ou pesquisas estruturadas em torno dos eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Território ➤ Cultura ➤ Trabalho ➤ Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Formação/Articulação • Iniciação Científica • Metodologia da Pesquisa em Educação • Atividades Acadêmico-Científico-Cultural • Trabalho de Conclusão de Curso • Estágio Curricular Supervisionado: <ul style="list-style-type: none"> ○ Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental ○ Gestão nos Espaços Formais e não Formais